WEGE UND ZIELE DER PHILOSOPHISCHEN PROPÄDEUTIK

Rudolf Lehmann



Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der Pädagogischen Psychologie und Physiologie

herausgegeben von

Prof. Th. Ziegler (Strassburg) & Prof. Th. Ziehen (Berlin).

VIII. Band, 1. Heft.

WEGE UND ZIELE

DER

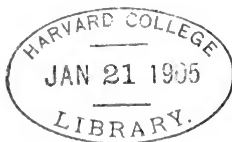
PHILOSOPHISCHEN PROPÄDEUTIK

VON

RUDOLF LEHMANN.



BERLIN,
Verlag von Reuther & Reichard
1905.



Inhalt.

Seite

1.

Philosophischer Unterricht oder Unterricht in der Philosophie?

Ist es heute noch nötig, wenn man über den philosophischen Unterricht unserer Jugend schreiben will, damit zu beginnen, daß man seine Notwendigkeit begründet? Ich glaube nicht! Wer in den letzten Jahrzehnten der Entwicklung der modernen Wissenschaft auf irgend einem Gebiete, seien es Sprachen, Naturwissenschaften oder Geschichte gefolgt ist, der kann keinen Zweifel daran hegen, daß eine wissenschaftliche Bildung, die diesen Namen verdient, ohne Berührung mit philosophischem Geist nicht mehr möglich ist.[1]) Denn mehr und mehr haben sich die Fachwissenschaften bei allen Fortschritten im einzelnen auf ihre gemeinsame Aufgabe besonnen, die eine Zeitlang vergessen schien. Mehr und mehr haben sie den Zusammenhang ihrer besonderen Fragen und Forschungen mit den allgemeinsten und höchsten Problemen des Daseins ins Auge gefaßt und zum Gegenstand methodischen Nachdenkens erhoben. Mit den rückständigen Gegnern dieses philosophischen Geistes braucht man nicht mehr zu rechnen; die Notwendigkeit, ihm in der Vorbildung unserer gelehrten Stände Rechnung zu tragen, darf man als feststehend ansehen. Nur darüber könnte vielleicht noch ein Zweifel aufkommen, ob es wünschenswert sei, der Philosophie bereits auf den höheren Schulen Platz einzuräumen, oder ob erst den Hochschulen die Aufgabe der philosophischen Unterweisung zufalle. Hört man doch nicht selten gerade von Universitätslehrern die Meinung aussprechen, daß durch eine verfrühte Beschäftigung mit der Philosophie unwissenschaftliche Oberflächlichkeit erzeugt und das Interesse abgestumpft werden müsse; daher sei der Unterricht in der Propädeutik vom Übel und die Philosophie gehöre nicht in die Schule sondern auf die Universität. Mag nun auch dieses Bedenken nicht in allen Fällen unbegründet sein,

so muß man sich doch darüber klar werden, daß auf der Universität immer nur eine Minderzahl von Studenten dazu kommen wird, sich ernstlich mit philosophischen Fragen zu befassen. An dieser Tatsache würde selbst die Einführung von philosophischen Pflichtkollegien, die an sich wenig empfehlenswert ist, höchstens äußerlich etwas ändern. Sollte also die Philosophie ausschließlich der Universität zugewiesen werden, so wäre das gleichbedeutend mit ihrem Ausscheiden aus dem allgemeinen Bestand der wissenschaftlichen Bildung. Und wer könnte das vertreten wollen, wenn er von ihrer Bedeutung für die wissenschaftliche Denkweise, für Welt- und Lebensanschauung durchdrungen ist?

So ist denn auch die preußische Schulbehörde von der Gleichgültigkeit zurückgekommen, mit der noch in den Lehrplänen von 1892 die Philosophie behandelt worden war. Sie hat wenigstens theoretisch dem wissenschaftlichen Geist des Zeitalters Rechnung getragen, indem sie an zwei Stellen der jüngsten Lehrordnung die philosophische Unterweisung für wünschenswert erklärt, wenn sie auch leider auf ein wirksames und bestimmendes Eingreifen aus äußern Gründen immer noch verzichtet hat.

Es wäre in der Tat nicht minder zu bedauern wie zu verwundern, wenn die ganze Reihe von Stimmen, die sich seit F. Paulsen's nun zwei Jahrzehnte altem Protest „gegen die Ausscheidung des philosophischen Unterrichts aus dem Kursus unserer gelehrten Bildung“ für die Propädeutik erhoben haben, umsonst gesprochen hätten. Ist doch in der letzten Zeit nicht ein Jahr vergangen, ohne daß sich die eine oder die andere solcher Stimmen erhoben hätte, und befinden sich doch eine ganze Reihe von Namen darunter, die an Universitäten wie an höheren Schulen gleich guten und gewichtigen Klang haben.[2])

Wer nun die Entwickelung dieser Literatur mit einiger Aufmerksamkeit verfolgt hat, dem wird eine bedeutsame Erscheinung nicht entgangen sein. Während die Forderung sich anfangs zumeist auf die Wiedereinführung eines mehr oder weniger eng begrenzten propädeutischen Kursus richtete, in der Art wie derselbe auf den meisten deutschen Schulen bis zum Jahre 1882 bestanden hat, so tritt mit der Zeit immer entschiedener eine allgemeinere Tendenz hervor: die Philosophie soll nicht als ein Fach unter anderen betrachtet werden, dem eine beschränkte Reihe von Stunden zu widmen wäre, sondern als dasjenige Gebiet, in das der gesamte Unterricht einzumünden hat. In allen

Einzelfächern soll der Unterricht in philosophischem Geiste erteilt werden. Die Fachkenntnisse, die er übermittelt, sollen hierdurch ihren inneren Zusammenhang, ihre gemeinsame Richtung empfangen.

So viel ich sehe, hat zuerst Theobald Ziegler 1895 in einem Vortrag auf dem Philologentag zu Köln seine Meinung von der Philosophie in der Schule dahin ausgesprochen: „Natürlich gehört sie herein, natürlich muß in den obersten Klassen die Philosophie als Welt- und Lebensanschauung vertreten sein; aber nicht als Fach neben anderen, das ist mir viel zu wenig, nicht vertreten von einem einzelnen Lehrer, das genügt mir bei weitem nicht. Sondern ich verlange mehr — die Allgegenwart der Philosophie mindestens in der Prima und vertreten von allen, die in ihr unterrichten. Natürlich nicht von allen in demselben Umfang und in derselben Weise: der Philologe und der Historiker wird sich vor allem um die moralische und ästhetische Aufklärung der Schüler auf psychologischer Grundlage bemühen, der Mathematiker und Naturwissenschaftler über die räumliche Anschauung und Bewegung, über Kausalität und Zweck erkenntnistheoretisch und metaphysisch die Begriffe klären und das Nachdenken wecken müssen.“ In ganz ähnlicher Weise äußerte sich einige Jahre später Rudolf Eucken in einem Aufsatze in der „Zukunft“ 1898. Am umfassendsten aber und eindringlichsten hat vor kurzem O. Weissenfels in der vortrefflichen neuen Folge seiner „Kernfragen des höheren Unterrichts“ der philosophischen Unterweisung in diesem Sinne das Wort geredet, indem er vor allem die humanistischen Fächer auf die engste Verbindung mit der Philosophie hinwies. Alle drei nun neigen zu der Meinung, daß, wenn eine solche allgemeine Herrschaft der Philosophie durchzusetzen sei, die Propädeutik als Fach entbehrt werden könne. Schon aus den angeführten Worten Ziegler's geht das hervor, und Weissenfels sagt a. a. O. S. 55: „Zwischen philosophischer Gestaltung des Unterrichts und der philosophischen Propädeutik als Unterrichtsgegenstand ist allerdings ein Unterschied zu machen, und man kann in der Tat zweifeln, ob, wenn wirklich in philosophischem Geiste unterrichtet wird, noch ein besonderer Unterricht in der philosophischen Propädeutik auf dem Gymnasium daneben nötig ist.“

Somit wird es für jeden, der für die philosophische Bildung auf unseren Schulen eintreten will, notwendig, Stellung zu der Frage zu nehmen: Philosophie im Unterricht oder Unterricht in

der Philosophie? Propädeutik als Lehrfach oder philosophische Unterweisung in allen einzelnen Lehrfächern?

Die Entscheidung dieser Frage hängt offenbar davon ab, worin man die Ziele und Aufgaben der Philosophie auf der höheren Schule erblickt. In der Tat herrscht nun aber, so viel ich sehe, über diesen Hauptpunkt eine ziemlich weitgehende Übereinstimmung, und nach der gegenwärtigen Stellung der Philosophie in unserem geistigen Leben ist eine grundsätzliche Meinungsverschiedenheit hierüber auch nicht gut möglich. Der propädeutische Unterricht, wie er in den letzten Jahrzehnten seines früheren Bestehens an den meisten deutschen höheren Schulen erteilt wurde und an den Lehrerseminaren heute noch vielfach erteilt wird, hat im wesentlichen das Ziel, die festen Ergebnisse, welche die überlieferte Logik und Psychologie in einer Reihe von Begriffsbestimmungen und Sätzen zusammenfassen, den Schülern einzuprägen. Die heutigen Vorkämpfer der Philosophie in der Schule haben ein ganz anderes und beträchtlich weiter gestecktes Ziel im Auge. Sie wollen der Jugend nicht sowohl ein neues Gebiet von Kenntnissen erschließen, sondern vor allem sie in das philosophische Denken selbst einführen. Philosophisches Denken aber heißt nichts anderes als Streben nach Zusammenfassung, nach Einheit der Erkenntnis, nach einer einheitlichen Auffassung der Welt und des Lebens. Diese Einheit beruht nach unserer heutigen Anschauung nicht auf einem dogmatischen System, mit dem man wohl früher glaubte die Welt umspannen zu können, sondern in der Denkweise selbst, in einer, man möchte sagen, zentripetalen Tendenz, die in allen Verschiedenheiten der Einzelerscheinungen und Sondergebiete zum Gemeinsamen und Allgemeinen vordringt, in einer Denkweise, die vor allem auch eine Orientierung über die Werte des Lebens sucht. Denn die Gesinnung bildende Kraft der Philosophie ist von ihr als theoretischer Anschauung untrennbar; das Streben nach wissenschaftlicher Erkenntnis wird hier immer zugleich zum Streben nach einer sittlichen Überzeugung.

In diesem hohen Sinne genommen ist die Philosophie in der Tat, wie Ziegler sagt, nicht ein Fach unter Fächern, sondern sie bildet in der Vielspältigkeit der Unterrichtsgegenstände, in der Zerrissenheit der Lehrpläne der modernen Gelehrtenschulen ein zentrales Gebiet, dem alles zustreben soll. Durch sie allein kann eine innere Einheit in das bunte Vielerlei der Lehrfächer gebracht

und aus dem Unterricht in allerlei nützlichen Kenntnissen eine einheitliche und wissenschaftliche Erziehung gestaltet werden.

Es ist nicht mehr und nicht weniger als eine Reform des gelehrten Unterrichts in allen Fächern, die hier verlangt wird, eine Reform freilich rein innerlicher Art und dazu eine solche, die nicht die Grundlage, sondern die Spitze des Unterrichts und das höchste Ziel desselben betrifft und daher nur auf der obersten Stufe, und selbst hier nur zum Teil, die Gestaltung des Unterrichts beeinflussen würde. Aber immerhin, einer so umfassenden Forderung, einem so hohen und allgemeinen Gesichtspunkt gegenüber erscheint die Frage: zwei Stunden Propädeutik in der Woche oder nicht? fast geringfügig. Wenigstens wäre die Einführung dieser zwei Stunden nur ein Mittel zum Zweck, nicht das einzige, vielleicht auch nicht das wesentlichste. Sicher ist jedenfalls, daß jenes allgemeine Ziel durch einen besondern Unterricht in der Propädeutik nur erreicht werden kann, wenn die sämtlichen Einzelfächer ihm vorarbeiten.

Und doch, wer es mit der Philosophie in der Schule ernst meint, kann auf die Einsetzung eigner Stunden für die Propädeutik nicht verzichten. Es ist bezeichnend, daß auch die, welche geneigt sind, die spezielle Forderung zu Gunsten jener allgemeinen Tendenz aufzugeben, doch auf sie zurückgedrängt werden. So will Ziegler „die Einführung oder Wiedereinführung eines besondern philosophischen Unterrichts als eine Art Reserve ansehen," und von großem Gewicht ist es, daß ein Mann wie Eucken, der in jenem Aufsatz der „Zukunft" noch zu dem Ergebnisse gelangte, daß sich heute an den gelehrten Schulen die Philosophie nur im Anschluß an andere Fächer treiben lasse, in einer Umarbeitung dieses Artikels, die er seinen gesammelten Aufsätzen (1903) einverleibt hat, zu der entgegengesetzten Anschauung kommt. „Der philosophische Unterricht muß, um wirksam zu sein, eigene Lehrstunden haben, darf nicht an andere Fächer angeschlossen werden. Sonst wird immer das Interesse dieser Fächer überwiegen und die durchaus eigentümliche Aufgabe der Philosophie Schaden leiden. So gewiß zu wünschen ist, daß auch der übrige Unterricht der Philosophie Handreichung leiste, ohne den Halt eines selbständigen Unterrichts wird solche Hilfe leicht eine sehr unbestimmte Anregung bleiben." „Auf besondere Stunden kann die Philosophie unmöglich verzichten." (S. 234 u. 233.)

Es ist nicht schwierig zu sehen, warum diese Sätze richtig sind. Zunächst ist jene allgemeine Forderung nach philosophischer Vertiefung des Unterrichts, so bedeutungsvoll sie für die Zukunft unserer Gelehrtenschulen werden kann, für die Gegenwart nicht zu verwirklichen. Denn sie setzt einen durchweg philosophisch gebildeten Oberlehrerstand voraus, den wir einstweilen noch nicht haben; es müßte denn jemand naiv genug sein, anzunehmen, daß dasjenige, was die Kandidaten bisher unter dem Namen allgemeiner Bildung in der Philosophie durchschnittlich von der Universität mit ins Staatsexamen bringen, sie zu einem philosophischen Unterricht in irgend einem Sinne des Wortes befähigte. Jene Forderung also gilt der Zukunft. Ihre Erfüllung kann nur allmählich vorbereitet und durchgesetzt werden und wird vermutlich in vollem Umfange erst einem Geschlechte zu gute kommen, das wir Heutigen nicht mehr zu erziehen haben. Es müssen erst die Lehrkräfte dazu herangebildet werden, eine keineswegs einfache Aufgabe, über die im nächsten Abschnitt noch eingehender gesprochen werden soll. Ist nun aber eine Änderung im Gesamtgeiste des Unterrichts nicht von heute zu morgen möglich, so ist die Einführung propädeutischer Lehrstunden auf den höheren Schulen eine wesentlich einfachere und leichtere Sache. Denn daß für die Erteilung derselben bereits heute eine hinreichende Anzahl von Lehrkräften ausgebildet und vorhanden ist — mehr als einen oder zwei Lehrer an jeder Anstalt braucht es dazu nicht —, kann niemand bezweifeln, der die Verhältnisse unserer Universitäten kennt. Wenn die preußische Unterrichtsbehörde im Jahre 1882 glaubte auf die Propädeutik verzichten zu müssen, weil die dazu befähigten Lehrer zu selten seien, so hat sich das seitdem gründlich und erfreulich verändert. Man wird also, wenn man den tatsächlichen Verhältnissen Rechnung tragen will, gerade umgekehrt wie es Ziegler vorschlägt, die Wiedereinführung des propädeutischen Unterrichts als eine Art von Abschlagszahlung, bis jene größere Forderung erfüllbar ist, unmittelbar und möglichst bald ins Auge fassen, die philosophische Vertiefung des Gesamtunterrichts aber erst allmählich vorbereiten und einer künftigen Schulreform überlassen müssen.

Und was sich hier, soweit wir mit den Persönlichkeiten zu rechnen haben, als praktisch notwendig ergibt, das erweist sich nicht minder notwendig, wenn wir die Sache an sich ins Auge

fassen. Gewiß, es ist nicht damit getan, daß die Philosophie, etwa mit zwei Stunden in der Woche, als ein Fremdling in den Lehrplan eintritt. Sie soll und muß ihre Kräfte aus dem Gesamtunterricht ziehen und alle einzelnen Fächer sollen dazu beitragen, den philosophischen Geist zu wecken. Jedes Fach soll diesem Geiste dienstbar werden, indem es die Gesichtspunkte und Probleme, die auf seinem Gebiete erwachsen, in ihrer allgemeinen Bedeutung aufzeigt und das Nachdenken der Schüler auf sie lenkt. Aber damit ist die Möglichkeit, das Einzelne in einem allgemeinen Zusammenhang zu erfassen, erst vorbereitet und noch nicht gegeben. Die Gefahr liegt vielmehr nahe, daß der Unterricht doch wieder beim einzelnen Problem, der einzelnen Idee stehen bleibt und den Schülern den Ausblick in jenen großen allgemeinen Zusammenhang der Erkenntnis nach wie vor versagt, den nur die Anleitung zu einem umfassenden und überschauenden Denken anbahnen kann. Ein solche Anleitung kann nur in Stunden gegeben werden, die diesem Zweck besonders gewidmet sind, von Lehrern, deren Aufgabe es ist, nicht nur im Anschluß an ein besonderes Gebiet einzelne weitere Ausblicke zu erschließen, sondern ihren Schülern für das, was allen Einzelgebieten gemeinsam ist und sie miteinander verknüpft, die Augen zu öffnen. Kurz, weil es die Einheit der Anschauungsweise ist, auf die es im philosophischen Denken ankommt, darum muß sie auch in einer einheitlichen Lehrstunde ihren Ausdruck finden.

Wie sollte sich denn auch ohne eine solche die Organisation eines philosophischen Unterrichts gestalten? Es ist freilich sehr wohl möglich und, wie wir im folgenden sehen werden, auch ratsam, eine Anzahl wichtiger philosophischer Probleme und Gedankengänge, soweit sie aus den einzelnen Fachgebieten hervorwachsen, auf diese zu verteilen, sei es durch allgemeine Anordnungen der Behörde, sei es durch besondere Vereinbarung innerhalb der einzelnen Lehrerkollegien. Die wichtigsten Teile der Philosophie aber sind von einer so durchgehenden und allgemeinen Bedeutung, daß sie auf allen Wissensgebieten wieder erscheinen und nicht ohne Willkür dem einen oder anderen ausschließlich zugewiesen werden können. In allen humanistischen Fächern, in jedem Lektüre- und Geschichtsunterricht treten dieselben ethischen Probleme auf. Die Hauptfragen der Logik und der Wissenschaftslehre kehren sogar gleichmäßig auf naturwissenschaftlichen wie auf sprachlichen und historischen Gebieten

wieder. Soll man sie willkürlich zerreißen? Wie könnte sich dann ein zusammenhängendes Denken gestalten?

Ferner: soll die philosophische Aufgabe nicht ein bloßer äußerer Ballast für die einzelnen Lehrfächer sein, soll sie wirklich organisch aus dem Unterricht hervorwachsen, so wird man auch nicht allzu genau abgrenzen dürfen, wie viel z. B. an logischen oder psychologischen Belehrungen den einzelnen Vertretern der verschiedenen Fächer zufällt, und an welchen Stellen sie in die Lehrstunde einzuschalten wären. Man wird dem Gang des Unterrichts im ganzen, der Gelegenheit im einzelnen manches, ja vieles überlassen müssen; aber wer Unterricht und Schulleben kennt, der weiß auch wie bedenklich es ist, eine ganze Seite der Bildung, eine zusammenhängende Reihe von Gesichtspunkten in dieser Weise aufs Gelegentliche zu stellen. Es ist ganz ähnlich, wie mit dem Religionsunterricht. Wer möchte, wenn er von dem Werte religiöser Anschauungen überzeugt ist, die Religionsstunden missen und ihren Inhalt an die anderen Lehrfächer verteilt sehen? Das Gelegentliche entzieht sich der äußern Kontrolle und den philosophischen Geist wird gewiß niemand durch Aufsicht und Zwangsmaßregeln in den Unterricht hineinbringen wollen. Eben darum aber ist eine innere Kontrolle nötig, d. h. eine solche, die sich unmittelbar auf die Geistesverfassung der Schüler richtet, die Lücken, die der Fachunterricht notwendigerweise lassen muß, ergänzt, und vor allem dafür sorgt, das sich das Einzelne wirklich zu einer Gesamtanschauung oder doch Gesamtrichtung zusammenschließt: dies aber kann nur durch Lehrstunden erreicht werden, die für diese Aufgabe ausschließlich bestimmt und angesetzt sind.

Endlich kommt noch eins hinzu. Hinter dem großen und allgemeinen Ziel des philosophischen Unterrichts tritt, wie wir gesehen haben, der verhältnismäßig beschränkte Kreis von logischem und psychologischem Wissen zurück, der früher das eigentliche Gebiet der Propädeudik bildete. Aber bedeutungslos oder auch nur unwichtig ist dieses Wissen darum noch lange nicht. Es ist zweifellos eine bedauerliche Lücke in der wissenschaftlichen Bildung der heutigen Generation, namentlich der jüngeren, daß ein großer Teil derselben mit der logischen Systematik nicht mehr Bescheid weiß und infolgedessen die Terminologie nicht beherrscht, die Jahrhunderte hindurch nicht bloß in der philosophischen, sondern in der wissenschaftlichen Literatur überhaupt angewendet worden ist. Und ähnlich würde es mit dem

psychologischen Wissen gehen, wenn nicht die Zeitströmung die meisten Studierenden dahin führte, sich mit der Überlieferung und dem gegenwärtigen Stande dieses Gebietes wenigstens oberflächlich bekannt zu machen und somit einen Teil der Lücke auszufüllen, welche der vorbereitende Unterricht gelassen hat.

Es kann mithin nicht zweifelhaft sein, wie die Frage, ob philosophischer Unterricht oder Unterricht in der Philosophie, zu beantworten ist. Hier ist kein entweder — oder: wir brauchen beides. Jedes von beiden erhält seinen vollen Wert und seine ganze Wirksamkeit erst durch das andere, und beides zusammen nur kann der großen Aufgabe gerecht werden, welche der Philosophie für die Zukunft unserer Schulen gesteckt ist: der Erneuerung und Vertiefung des erziehenden Unterrichts im modernen und wissenschaftlichen Geiste.

Die Propädeutik, wie sie hier gedacht ist, kann offenbar auch nicht dem einen oder anderen Fach als eine Art von Anhängsel zugewiesen werden, denn hierdurch würde sie wiederum von der Gesamtheit des Unterrichts losgerissen und vereinzelt erscheinen, — ganz abgesehen davon, daß das betroffene Lehrfach neben seinem eigenen Pensum mit einer Aufgabe belastet würde, die eigentlich allen zukommt. Die Personalunion mit dem Deutschen, die bis zum Jahre 1881 auf den preussischen Gymnasien die Regel war, hat sich für beide Fächer nachteilig erwiesen Sie stammte aus der längst verjährten Tradition, nach welcher der deutsche Unterricht wesentlich Rhetorikstunde und Anleitung zur Aufsatzkomposition war, und der nicht minder veralteten Auffassung, die in den formalen und elementaren Bestandteilen der Logik, namentlich in der Lehre vom Begriff und vom Schluß, von den Einteilungen und Beweisen ihre Hauptbestandteile sah und sie deshalb wesentlich als eine Hülfswissenschaft der Rhetorik betrachtete. Daß die äußerliche Verbindung beider gleichwohl solange aufrecht erhalten wurde, hatte denn auch rein äußerliche Gründe: eine Stunde in der Woche konnte man nicht gut allein einem Lehrer übertragen, und der deutsche Lehrer mit seinen zwei Stunden konnte am ersten einer solchen Verstärkung seiner Stellung bedürftig erscheinen. Auch setzte man mit Recht oder Unrecht voraus, daß gerade dieser einige philosophische Bildung besitze. Noch die heutige Prüfungsordnung läßt ja, wenig sachgemäß, aber gut gemeint, eine solche als Ersatz für ein eigentlich germanistisches Studium gelten. Der Äußerlichkeit und Lockerheit

dieser Beziehungen entsprach denn auch wohl in den meisten Fällen die Art, wie die beiden Lehrfächer neben einander gehandhabt wurden. Und wenn die Schüler, wie ich und viele meiner Altersgenossen, in der Propädeutikstunde die Aristoteleselemente Trendelenburgs übersetzen mußten, so lag die Frage nahe, warum der deutsche Lehrer und nicht der griechische die Stunde erteilte? Der entschiedene Nachteil aber, den diese Kombination hatte, bestand einerseits darin, daß dem Direktor die Auswahl des Lehrers für die Propädeutik ohne Not beschränkt wurde und die Behörde schließlich zu der Ansicht kommen konnte, es gäbe nicht hinreichende Lehrkräfte für dieses Fach. Andrerseits mußte bei der allzu kargen Anzahl deutscher Stunden und dem Ausblick auf den dräuenden Prüfungsaufsatz dem deutschen Lehrer stets die Versuchung nahe liegen, die Propädeutik zu Gunsten seines eigentlichen Lehrfachs zu verkürzen.

Die Propädeutik wird somit allerdings ein selbständiges Fach unter, richtiger noch über den anderen Fächern bilden und eigene Lehrstunden beanspruchen müssen, die auf den obersten Stufen eintreten und der Sammlung, der Übersicht, der denkenden Durchdringung dessen gewidmet sind, was der gesamte Unterricht an Werten für das geistige Leben der Schüler gezeitigt hat. Ein solcher Unterricht darf, wenn er nachwirken und ein wesentlicher Bestandteil der Gelehrtenbildung werden soll, nicht auf allzu wenige Stunden und allzu kurze Zeit beschränkt bleiben. Wie es sich seit lange in Österreich bewährt hat, wie es bei uns immer mehr und mehr gewichtigere Stimmen fordern, sind zwei Wochenstunden in den beiden letzten Schuljahren das gebotene Maß.

Woher diese Zeit kommen soll? Ist es wirklich nötig, auf diese Frage zu antworten? Woher ist die Zeit für Mathematik und Physik, für Religion und Deutsch gekommen? Für das Notwendige muß eben Raum geschafft werden, und das ist noch immer möglich gewesen, sobald man sich nur entschlossen hat, den Raum der vorhandenen Lehrfächer nicht bloß nach dem überlieferten Besitzstande zu bemessen, sondern gleichfalls auf das Notwendige einzuschränken. Wer glaubt denn heute noch ernsthaft daran, daß durch eine Wochenstunde Latein oder Chemie mehr oder weniger der Charakter oder die Leistungen einer Schule wesentlich beeinflußt würden? Wenn die Unterrichtsbehörde nur erst einmal von der Notwendigkeit des philosophischen Unterrichts überzeugt sein wird, so wird sie auch den Raum

dafür zu schaffen wissen und zwar ohne gewaltsame Eingriffe in den Lehrplan.[3]) Widerstand wird sie voraussichtlich nur bei denen finden, die es immer noch nicht aufgegeben haben, sich über jeden Schritt zu entrüsten, der das moderne Schulwesen von den Idealen einer vergangenen Zeit entfernt und den Bedürfnissen der Gegenwart und des Lebens annähert; — aber an die Entrüstung dieser Unentwegten wird sie sich ja wohl allmählich gewöhnt haben. Ich habe die Hoffnung, ja die Zuversicht, daß die preussische Schulbehörde, die in den letzten Jahren so manche im guten Sinne zeitgemäße Reform des höheren Schulwesens angebahnt hat, auch hier in absehbarer Zeit die Initiative ergreifen und sich dadurch ein neues und entschiedenes Verdienst um die deutsche Bildung erwerben wird.

Die Zeitfrage also wird sich von selbst erledigen, sobald der Wille dazu da ist. Weit schwieriger ist es zu sagen, welche Änderung in der Vorbildung der Lehrer eintreten müsse, damit sie im Stande sind, den Aufgaben der Propädeutik gerecht zu werden und vor allem die philosophische Vertiefung des Fachunterrichts durchzuführen, durch die jene erst zur vollen Fruchtbarkeit entwickelt werden kann. Dieser Frage wollen wir uns daher zunächst zuwenden.

2.

Die philosophische Vorbildung der Oberlehrer.

Noch vor 20 Jahren wäre die Forderung, daß jeder Oberlehrer nicht etwa bloß einige philosophische Kenntnisse, sondern wirkliche philosophische Bildung besitzen, daß er im Stande sein solle, in einem philosophischen Geiste zu unterrichten, als unerfüllbar zurückgewiesen, ja als chimärisch belächelt worden. Seitdem hat sich die Lage der Dinge gründlich geändert: die philosophischen Interessen haben einen mächtigen Aufschwung genommen und sind heute in weiteren Kreisen sowohl wie unter den Studierenden so allgemein und lebhaft, daß sich ihm unter den wissenschaftlich gesinnten jungen Leuten — von Brotstudenten im Schillerschen Sinne rede ich natürlich nicht — nur wenige entziehen. Es scheint daher, als könne es nicht mehr schwierig sein, zu einem durchweg philosophisch gebildeten Oberlehrerstand zu gelangen. Die Richtung auf die Philosophie ist vorhanden, und es würde sich nur noch um den leichteren Teil der Aufgabe handeln, das

einmal erweckte Interesse nun auch systematisch so zu lenken, daß die Philosophie ein wesentlicher Bestandteil in der Gesamtbildung des Oberlehrerstandes wird und dadurch der Praxis des Unterrichts allgemein zugute kommen kann. Damit aber wäre die Vorbedingung erfüllt, welche die eine der im vorigen Abschnitte erhobenen Forderungen voraussetzt, und die Möglichkeit geschaffen, dem Unterricht der oberen Klassen die dort verlangte philosophische Vertiefung zu geben.

Die Wirklichkeit zeigt gleichwohl ein anderes Gesicht. Der durchnittlichen Höhe des Interesses und der aufgewandten Arbeit entspricht die philosophische Bildung unserer Kandidaten und jüngeren Oberlehrer bisher nicht, und wer Gelegenheit hat, dieselbe bei der Staatsprüfung zu kontrollieren, der weiß, daß sie im allgemeinen weit hinter den Erwartungen zurücksteht, die man nach dem Aussehen unserer philosophischen Hörsäle und Büchereien hegen sollte. Freilich kommt es nur selten vor, daß ein Kandidat sich überhaupt nicht oder doch viel zu wenig mit der Philosophie befaßt hätte; die meisten haben ihr Collegium logicum oder psychologicum gehört, und „gepaukt" fürs Examen haben sie alle. Daher geht die Prüfung auch meistens solange glimpflich, wie man nach äußeren Daten oder fest formulierten und überlieferten Sätzen und Definitionen fragt. Sobald man aber anfängt, an irgend einem Punkte in das Innere zu gehen und in noch so beschränktem Umkreis auf das Verständnis hin zu prüfen, so begegnet man zumeist einem gänzlichen Mangel an Klarheit und Übersicht, an Blick für die Bedeutung der einzelnen Probleme.

Was ist der Grund dieses unerfreulichen Zustandes? Was kann man tun, um ihn zu verbessern und die angehenden Fachlehrer wirklich zu einem Unterricht im philosophischen Sinne zu befähigen? Es ist gelegentlich der Vorschlag gemacht worden, von jedem Kandidaten des höheren Lehramts die Lehrbefähigung für die philosophische Propädeutik zu verlangen, statt wie bisher die Philosophie als einen Teil der sogenannten allgemeinen Bildung zu behandeln Auch Ziegler deutet in dem angeführten Vortrag so etwas an, wiewohl er sich für seinen Teil von äußeren Einrichtungen überhaupt keinen wesentlichen Erfolg verspricht. Und auch ich glaube nicht, daß sich eine derartige Maßregel als vorteilhaft erweisen würde. Die Ansprüche, welche die heutige Staatsprüfung, in Preußen wenigstens, an die Kandidaten stellt, sind keineswegs gering. Die schriftlichen Arbeiten, welche die Prüfungs-

kommissionen verlangen, setzen meist schon recht erhebliche Kenntnisse voraus und lassen es zum mindesten zweifelhaft erscheinen, ob man sie wirklich noch als Belege für die allgemeine Bildung bezeichnen kann. Auch wäre es schwer, zu sagen, wie das anders sein sollte, wenn man überhaupt eine schriftliche Aufgabe, die doch immer zugleich ein Beweis wissenschaftlichen Könnens sein soll, zu stellen hat. Eine Erweiterung der Ansprüche aber nach der enzyklopädischen Seite hin hätte für die philosophische Schulung an und für sich gar keinen Wert. Sie würde nur dazu führen, daß das Pauken von Daten und Formeln noch weiter um sich griffe und die Examenslast der ohnehin genug Belasteten noch drückender würde. Der Fehler liegt auf einer anderen Seite. Nicht zu eng sind die Bestimmungen, sondern zu weit, nicht zu wenig umfassend, wohl aber zu unbestimmt. Man denke sich in die Lage eines jungen Studenten oder angehenden Kandidaten, der nicht philosophische Spezialstudien machen will, aber doch auch auf diesem Gebiet mit gutem Willen seinem künftigen Berufe gegenübersteht, der vor hat, das Seinige zu leisten und sich soviel philosophische Kenntnisse anzueignen, wie zu einer fruchtbaren pädagogischen Tätigkeit nötig ist. Er sieht sich unabsehbar weiten Gebieten gegenüber, und da es, wenigstens in Preußen, eine Studienordnung für künftige Oberlehrer nicht gibt, so ist er auf die Prüfungsordnung angewiesen, die mit ihren Anforderungen das Studienziel aufstellt. Diese verlangt nun, daß er „in der Philosophie mit den wichtigsten Tatsachen ihrer Geschichte, sowie mit den Hauptlehren der Logik und Psychologie bekannt ist, auch eine bedeutendere philosophische Schrift mit Verständnis gelesen hat." Nimmt er diese Bestimmungen nach dem Wortlaut, so wird er sich durch Kollegienhefte oder durch Kompendien eine Anzahl von äußeren Kenntnissen aneignen, die denn auch ausreichen mögen, um die Prüfung zu bestehen. Aber sie können begreiflicherweise nicht entfernt genügen, um zu einem wirklichen Verständnis jener „Tatsachen" und „Hauptlehren" zu gelangen, und noch viel weniger, um dieselben späterhin im Unterricht nach irgend einer Richtung hin verwerten zu können. Macht einer aber den ernsthaften Versuch, sich ein solches Verständnis zu erarbeiten, so sieht er bald, welch' eine ungeheure Aufgabe es ist, die wichtigsten Tatsachen der Geschichte der Philosophie verstehen zu lernen, und daß sie beträchtlich mehr Zeit und Kraft erfordert, als das Spezial-Studium

ihm übrig läßt. Nun soll er freilich, wie es an jener Stelle in der Prüfungsordnung weiter heißt, „auch eine bedeutendere philosophische Schrift mit Verständnis gelesen haben", und hierin könnte, richtig verstanden, ein bedeutsamer Fingerzeig, ja ein Wegweiser liegen, der ihn zu jenem allgemeineren Verständnis führt. Allein auch hier zeigt sich eine gleiche Unzulänglichkeit. Zunächst ist es gewöhnlich der reine Zufall, der ihm aus der ungeheuren philosophischen Literatur das eine oder andere „bedeutendere" Werk in die Hände spielt, im besten Falle eine individuelle Vorliebe, häufig der begreifliche Wunsch, eine möglichst leichte oder wenig umfangreiche Lektüre bewältigen zu müssen, fast niemals ein innerer sachlicher Zusammenhang mit dem eigenen Fachstudium. Ist der Kandidat einigermaßen intelligent und hat er keine ganz unglückliche Wahl getroffen, so gelingt es ihm dann wohl, in seiner schriftlichen Arbeit „ausreichendes Wissen und ein verständnisvolles Urteil zu bekunden", aber Wissen und Verständnis müssen unfruchtbar sein und abdorren für seine wissenschaftliche Gesamtbildung ebensowohl wie für sein pädagogisches Können. Denn sie bleiben vereinzelt, sie stehen außer Verbindung mit seiner eigentlichen Arbeit und seinem sonstigen Geistesleben.

Hier ist der Punkt, wo die Verbesserung einsetzen muß. Der Zusammenhang zwischen dem philosophischen Studium des Einzelnen und seinen Fachstudien muß hergestellt werden. Auf diesen Zusammenhang müssen sich die wesentlichen Anforderungen der Prüfungsordnung beziehen und dadurch die Studierenden von vornherein auf die eine Aufgabe hinweisen, von der alles abhängt. Zunächst müßte es deutlich werden, daß es in der philosophischen Prüfung weniger als in den Fachprüfungen auf den Umfang der positiven Kenntnisse, dagegen wo möglich noch mehr als in diesen auf das Verständnis der einschlägigen Fragen und Grundsätze ankommt. Es ist eine merkwürdige Verschiebung, wenn die preußische Prüfungsordnung „die Fähigkeit zu klarer bestimmter Auffassung philosophischer Fragen" nur von denjenigen verlangt, welche die facultas docendi für die Propädeutik erwerben wollen und sie auch hier noch an letzter Stelle nennt.[4]) Diese Fähigkeit sollte das erste sein, was in irgend einem philosophischen Examen gefordert wird, für die allgemeine Bildung ebensowohl, wie für die Lehrbefähigung. Auf ihr beruht alles andere, sie bildet den wesentlichen Kern jeder

Art von philosophischen Bildung, und ohne sie hat die Kenntnis der wichtigsten Tatsachen, und was sonst noch gefordert werden mag, weder Zweck noch Wirkung.

Die Ausbildung dieser Fähigkeit nun muß für jeden Einzelnen auf denjenigen Gebieten der Philosophie und im Anschluß an diejenigen Probleme stattfinden, die seinen Spezialfächern zunächst liegen, und das müßte gleichfalls in der Prüfungsordnung deutlich hervortreten. Welche Fragen und Gebiete in jedem einzelnen Falle in Betracht kommen, ist leicht zu finden. Schon dem jungen Studenten ergibt sich der sachliche Zusammenhang zwischen dem Gegenstande der einzelnen Spezialfächer und den entsprechenden Sondergebieten der Philosophie. Der Mathematiker und Physiker wird mit gleicher Notwendigkeit auf Erkenntnistheorie und Naturphilosophie hingeführt, wie der Grammatiker und Sprachforscher auf Logik und Sprachphilosophie, der Literarhistoriker auf ästhetische Fragen und Betrachtungen und der Historiker auf die Probleme der geschichtlichen Gesetzmäßigkeit, die heute einen so großen Raum auch in der Fachliteratur in Anspruch nehmen. Daneben aber und darüber hinaus treten eine Reihe philosophischer Zusammenhänge und Probleme hervor, die von so allgemeiner Bedeutung sind, daß von überall her die tiefere Betrachtung des Einzelnen in sie ausmündet und daß ihnen daher niemand fremd bleiben kann, der sich auf irgend einem Gebiete um tieferes Verständnis bemüht. Es sind das die Hauptpunkte der Psychologie und die grundlegenden Fragen der Methoden- und Wissenschaftslehre. Aus der Beschäftigung mit diesen wird sich von selbst eine allgemeinere Kenntnis und ein Überblick über das Gesamtgebiet dieser beiden Disziplinen entwickeln, der dazu befähigt, das Einzelne an seiner richtigen Stelle zu sehen und mit näher oder ferner verwandten Erscheinungen in Verbindung zu bringen. Der Betrachtung endlich der großen ethischen Gedanken der Menschheit, ihrer Bedeutung für das Denken und Handeln, ihrer Verwandtschaft und ihrer Gegensätze wird sich weder der entziehen dürfen, der das Handeln der Menschen in der Geschichte, noch der, der die Gestalten und Ideen der Dichter der verschiedenen Völker und Kulturepochen zum Gegenstande seines Spezialstudiums gemacht hat.

Auch das Verhältnis zu den wichtigsten geschichtlichen Erscheinungen wird sich von selbst regulieren, sobald der richtige Gesichtspunkt zur Herrschaft kommt. Wie auf bestimmte Probleme

und Ideenkreise, so werden die Studierenden durch ihr Fachgebiet auch auf bestimmte Epochen und geschichtliche Zusammenhänge hingewiesen: der Altphilologe wie natürlich auf die antike Philosophie, der künftige Deutschlehrer, dessen Aufgabe ihren Mittelpunkt in der klassischen deutschen Literatur findet, auf die philosophische Bewegung, aus welcher diese einen so großen Teil ihrer Kraft gezogen hat, jene Bewegung, die von Leibniz zu Kant und Schiller einerseits, zu Goethes Weltanschauung anderseits führt. Diese Gebiete sind freilich für den Einzelnen viel zu umfassend, aber in ihren Verzweigungen metaphysischen und erkenntnistheoretischen, ethischen und ästhetischen Inhalts, gestatten sie wiederum eine reiche Auswahl und die engste Verbindung mit dem spezielleren Arbeitsgebiet. Auch der Einfluß ausländischer Denker und Gedankenkreise kann für den Literarhistoriker ein fruchtbares Gebiet werden, es sei hier nur an Rousseau erinnert und an Shaftesbury, dessen grundlegender Einfluss auch heute noch viel zu wenig bekannt und gewürdigt ist. Damit ergibt sich auch die Richtung für die Vertreter des Französischen und Englischen: sie werden mit innerer Notwendigkeit auf die Philosophie dieser beiden Völker hingeführt, und in der reichen Entwicklung beider philosophischen Literaturen werden sie, je nachdem die ältere oder modernere Epoche der Sprache und Literatur ihr Arbeitsgebiet ist, vom 17. bis ins 19. Jahrhundert und in die Gegenwart hinein Anschluß und fruchtbare Anregung finden. Wenn eine solche Bildung mehr intensiv als extensiv ist, wenn sie auf jede Art von enzyklopädischer Kenntnis von vorneherein verzichtet, so schadet das durchaus nicht. Es ist keineswegs nötig, das Verständnis einer bestimmten geschichtlichen Epoche oder Richtung zu einer umfassenden Kenntnis der Gesamtentwicklung der Philosophie zu erweitern, oder auch nur die wichtigsten Tatsachen aus allen Teilen dieser Entwicklung zu beherrschen. Gewisse geschichtliche Erscheinungen freilich sind von so überragender Macht und Bedeutung, daß sie niemandem völlig fremd bleiben können und dürfen, der an irgend einem Punkte der Spekulation zu einer gewissen Tiefe des Verständnisses gelangen will. Es sind dies vor allem Plato und Kant, die beiden Pole am Sternenhimmel der Philosophie. Man kann sagen, daß in irgend einer Weise alle Entwicklungsreihen von einem dieser beiden ausgehen oder zu ihm hinführen, und die Ideenlehre einerseits, die kritische Philosophie anderseits muß

daher jeder wenigstens in ihren Hauptpunkten kennen, der über philosophische Fragen wissenschaftlich orientiert sein will. — Wer nun so weit gekommen ist, daß er für die philosophischen Fragen, die aus seinem Arbeitsgebiete hervorgehen, ein tieferes Verständnis, von den Leistungen des philosophischen Denkens, die sich auf diese Fragen beziehen, eine einsichtsvolle Kenntnis gewonnen hat, der ist offenbar im stande, von seinem Einzelfach aus seinen Schülern Interesse und Verständnis für die nächst verwandten Probleme und einen weiteren Ausblick auf ihren Zusammenhang zu eröffnen. Genau dies aber ist die Aufgabe, die dem einzelnen Fach gestellt ist, wenn wir verlangen, daß es der philosophischen Propädeutik dienstbar gemacht werde und auf sie hinführen soll.

Sind nun die allgemeinen Grundlagen zur philosophischen Bildung des angehenden Lehrers in der geschilderten Weise gelegt, so wird ein eingehenderes und umfassenderes Wissen in vielen Fällen organisch und wie von selbst daraus hervorwachsen. Denn bei tiefer veranlagten Naturen kann es kaum ausbleiben, daß, wenn sie soweit vorgedrungen sind, der Reiz des philosophischen Denkens sie ergreifen und zu umfassenderem Studium hinziehen wird. So wäre denn zugleich auch für die Heranbildung der nötigen Anzahl von Lehrern der Propädeutik im engeren Sinne gesorgt, und ein Mangel in dieser Hinsicht ein für allemal ausgeschlossen.

Nun ist es freilich mit dem theoretischen Wissen und Verstehen für den Lehrer noch nicht getan. Erst das didaktische Können macht den Erfolg, und dieses Können kommt bekanntlich den meisten keineswegs von selber. Damit steht es nun allerdings in allen anderen Fächern ebenso wie in der Philosophie; aber immerhin ist nicht zu leugnen, daß mit der Schwierigkeit des Gegenstandes und besonders mit der zunehmenden Abstraktheit des Lehrstoffs auch die didaktischen Schwierigkeiten wachsen. Daher bleibt die Propädeutik in der Tat eins der heikelsten Gebiete des Unterrichts. Was die preußische Schulbehörde im Jahre 1882 als Grund zur Abschaffung derselben anführte, liegt offenbar in dieser Richtung: nicht sowohl die Seltenheit philosophischer Köpfe hebt sie hervor, wie den Mangel an Befähigung, Philosophie zu lehren. Was also muß geschehen, damit ein solcher Mangel sich nicht erneut und aufs Neue einen fruchtbaren Aufschwung des philosophischen Unterrichts verhindert?

Die pädagogische Ausbildung der Oberlehrer fällt in Preussen bekanntlich nicht der Universität, sondern den Gymnasialseminaren zu, und man darf von vornherein annehmen, daß die erhöhte didaktische Geschicklichkeit, die unsere heutigen Oberlehrer durchschnittlich aus dem Seminar mit ins Amt bringen, auch dem philosophischen Unterricht zu gute kommen und dazu beitragen würde, ihn von vornherein richtiger und praktischer zu gestalten, als das früher geschehen ist. Gleichwohl fragt es sich, ob nicht auch die Universität etwas dazu beitragen kann und muß, daß die Philosophie für die höhere Schule fruchtbar wird und im Gymnasialunterricht die wünschenswerte Stellung einnimmt. Die Antwort ist nicht schwer zu finden. Es kann nicht Sache der Universität sein, den Seminaren Gesichtspunkte und Praxis vorweg zu nehmen und die Studenten zu direkten Vorübungen zum Unterricht anzuhalten, oder ihnen auch nur eine theoretische Didaktik des philosophischen Unterrichts zu übermitteln. Allein sie muß und soll sie auf diesen Unterricht dadurch vorbereiten, daß sie ihre Schüler selbst in der richtigen Weise in das philosophische Studium einführt, ihnen so von vornherein ein tieferes und fruchtbareres Verständnis der Probleme anbahnt und damit zugleich ein Vorbild gibt, das sie später, wenn auch mit Einschränkungen und Abänderungen auf den Schulunterricht übertragen können.

Die klassische Philologie hat an vielen Universitäten, am umfassendsten wohl in Berlin, ein Beispiel davon gegeben, wie durch eine sorgfältige Organisation und Arbeitsteilung eine systematische Einführung in die Wissenschaft und zugleich in ihre didaktische Behandlung zu Wege gebracht werden kann, ohne daß man ihren höchsten Zielen etwas vergibt. Durch Vorbereitungskurse, Proseminare und Seminare hindurch leitet sie ihre Schüler allmählich zu sachlicher und zugleich unmittelbar auch zu didaktischer Beherrschung des Gegenstandes und führt sie stufenweise auf die Höhe der Wissenschaft. Dabei dünken sich auch berühmte Universitätslehrer nicht zu gut, um im Proseminar die Anfangsgründe wissenschaftlicher Methode zu legen, und in den Vorbereitungskursen, die zumeist von jüngeren Gelehrten geleitet werden, scheut man sich nicht, auf das Pensum der oberen Gymnasialklassen zurückzugreifen und, was dort erstrebt wird und früher auch, wenigstens zum Teil, erreicht wurde, nämlich die stilistische Beherrschung der lateinischen

Sprache, dem angehenden Philologen zu vermitteln. Leider sind die übrigen Disziplinen diesem Beispiel nicht gefolgt, und besonders dem philosophischen Universitätsunterricht fehlt es noch an jeder Organisation. Die Vorlesungen, welche die Geschichte der Philosophie und ihre einzelnen Disziplinen behandeln, bilden hier noch durchaus den Mittelpunkt des Universitätsbetriebes, und doch sind sie auf diesem Gebiete, vielleicht weniger noch als auf jedem anderen, im Stande, jungen Studenten eine lebendige Einführung in die Probleme und Methoden, eine Anleitung zu eigener Weiterarbeit zu geben. Der Wert dieser Vorlesungen beruht darauf, daß sie das Gesamtgebiet und seine einzelnen Teile geschichtlich oder systematisch zusammenfassen und die großen leitenden Ideen zu einer klaren Übersicht bringen; sie wollen weder noch können sie zur philosophischen Forschung, zur eigenen Durcharbeitung bestimmter Gebiete anleiten. Philosophische Seminare, deren Aufgabe gerade dieses letztere wäre, gibt es nur auf wenigen Universitäten, und wo sie vorhanden sind, da fassen sie die eigentliche Forschungsarbeit ausschließlich ins Auge; sie führen bereits Vorgeschrittenere zu höheren Zielen, die erste Einführung jedoch in das Verständnis des Gegenstandes betrachten sie nicht als ihre Aufgabe. Daß nun aber die Lösung dieser Aufgabe gänzlich dem Zufall überlassen bleibt, daß es dem jungen Studenten beim Eintreten in das schwierige Gebiet für gewöhnlieh völlig an einem Führer fehlt, ist zweifellos ein Mißstand, der bei den meisten die gesamte philosophische Schulung und somit auch die Leistungen in und nach dem Examen stark beeinträchtigen muß.[5]) Solche Einführungsübungen zu halten, wird freilich als eine Last, ja vielleicht als eine Zumutung von demjenigen akademischen Lehrer empfunden werden, der nur wissenschaftlich, nicht pädagogisch, interessiert ist. Denn da sie keineswegs ausschließlich künftigen Philosophen vom Fach dienen, sondern die allgemeine Bildung der künftigen Oberlehrer begründen sollen, so wird ihnen das Prädikat wissenschaftlich nur in eingeschränkter Bedeutung zukommen. Sie müssen sicherlich in wissenschaftlichem Geiste gehalten sein und es kann sie nur jemand leiten, der die Wissenschaft selbst und ihre Methoden durchaus beherrscht. Aber sie müssen auf einem sehr einfachen Niveau gehalten sein; unter den jetzigen Verhältnissen wenigstens und solange auf der höheren Schule kein propädeutischer Unterricht erteilt wird, darf der Leiter an philosophischen Kenntnissen und Anschauungen einfach garnichts

voraussetzen. Das philosophische Proseminar muß eben, ähnlich wie das philologische, vieles übernehmen, was eigentlich dem Gymnasialunterricht zufällt, nur daß es dabei in die Zukunft blicken darf, wie jenes in die Vergangenheit blickt. Wenn erst einmal der propädeutische Unterricht auf unseren Schulen eingeführt sein wird, so wird er manches von seinem allgemeineren Charakter abstreifen können; einstweilen aber fällt gerade ihm die wichtige Aufgabe zu, die Lücke auszufüllen, welche die Schule läßt und den wünschenswerten, ja notwendigen Übergang vorzubereiten.

Seit einigen Jahren halte ich Übungen der geschilderten Art an der Berliner Universität ab, in anspruchslosester Form, als „Colloquium zur Einführung in die Philosophie". Es werden in einigen Semestern hintereinander die wichtigsten Punkte der verschiedenen Disziplinen durchgesprochen; der Hauptgesichtspunkt ist, die Bedeutung der Probleme hervorzuheben und die philosophischen Methoden in ihren Grundzügen deutlich zu machen; auf die geschichtlich bedeutsamsten Versuche, die großen Probleme der Philosophie zu bewältigen, wird orientierend hingewiesen. Erkenntnistheorie im engeren Sinne und historische Betrachtungen bleiben im allgemeinen ausgeschlossen, die erstere, weil sie zu schwierig ist, die zweiten aus Gründen, die noch weiterhin erörtert werden sollen. Der starke Andrang und die lebhafte Beteiligung der Studenten beweist, wie entschieden und allgemein das Bedürfnis nach einer solchen Belehrung und Aussprache empfunden wird, und ich habe die Genugtuung zu sehen, daß neben den Anfängern fast in jedem Semester einige ältere Zuhörer sich einfinden, die das methodisch-didaktische Interesse zur Teilnahme veranlaßt. Es wäre zu wünschen, daß diese Art von Übungen an unseren Universitäten allgemein üblich würden. Sie müßten, solange es keine philosophische Propädeutik im Gymnasialunterricht gibt, überall die Grundlage für das Studium der Philosophie legen. Aus diesen Vorübungen müßte dann die höhere Stufe der philosophischen Ausbildung organisch und methodisch hervorwachsen. Sie würden zunächst die Aufgabe haben, die Studierenden in diejenigen Gebiete einzuführen, die für die Anfangskurse ungeeignet oder zu schwierig sind, d. h. in das erkenntniskritische Verständnis der wichtigsten philosophischen Erscheinungen einerseits, in das geschichtliche andrerseits. Das erstere kann nur durch die Beschäftigung mit den erkenntnistheoretischen Problemen geschehen, in der Gestalt, die sie durch

und nach Kant angenommen haben, das zweite durch die Lektüre eines oder des anderen großen Denkers, die nach geschichtlichen und sachlichen Gesichtspunkten zu leiten ist. Statt der letzteren wird man mit Vorteil ein Lesebuch wie das von Dessoir und Menzer benutzen, das beiden Gesichtspunkten gleichzeitig entspricht.[6]) Auf dieser zweiten Stufe wird man bereits referierende und zusammenfassende schriftliche Arbeiten oder Vorträge von den Studierenden verlangen, was vorher besser unterbleibt. Aber die Arbeiten müßten anspruchslos und nicht sehr umfangreich sein; vom praktischen Gesichtspunkt aus könnte man sie als Vorstudien für die allgemeine philosophische Arbeit im Staatsexamen betrachten. Ergänzend treten hier zu den Übungen jene systematischen und allgemein orientierenden Vorlesungen über Geschichte der Philosophie, Psychologie und die einzelnen philosophischen Disziplinen hinzu, so daß nach Ablauf dieses Kursus, etwa mit dem 5ten Semester des philosophischen Studiums alles erreicht ist, was der künftige Lehrer der philosophischen Propädeutik braucht. Wer die Lehrbefähigung nicht erwerben will, wird schon ein Semester früher abschließen können; wenn er in der Auswahl seiner Lektüre und sonstigen philosophischen Beschäftigungen richtig geleitet worden ist, so wird er schon dann alle Anforderungen erfüllen, die man vom philosophischen Gesichtspunkt aus an die Fachlehrer stellen kann; er wird im Stande sein, seinen Schülern späterhin Interesse und Verständnis für allgemeine Fragen zu erwecken.

Über diese beiden Stufen erhöbe sich dann eine dritte, die zu selbständigen und produktiven wissenschaftlichen Leistungen führte. Für die bis hierher Vorgebildeten würde sich zunächst das p s y c h o l o g i s c h e Seminar von dem p h i l o s o p h i s c h e n im engeren Sinne scheiden; in beiden aber handelt es sich darum, methodisch zu selbständiger Forschung, zur Erweiternng des bisherigen Wissenstandes anzuleiten. Die Methoden der exakten Beobachtung und der Bearbeitung der beobachteten psychologischen Tatsachen, bildet dort den Gegenstand; hier wird nach der heute herrschenden Richtung und Auffassung nicht sowohl das systematische Philosophieren entwickelt und geübt werden, als die Methode der philosophischen Geschichtschreibung nebst dem, was sie voraussetzt: der Benutzung und Verwertung des archivalischen Materials. Werke wie Hayms Herder oder Diltheys Schleiermacher sind als standard works zu betrachten. Nur wer sein

späteres Arbeitsgebiet, sei es als akademischer Lehrer, sei es in freier Tätigkeit, auf philosophischem Gebiete sucht, findet hier, was er noch an Anleitung braucht. Es sind also verhältnismäßig wenige, für welche diese Stufe bestimmt ist, aber es wird auch um so mehr geleistet werden, je besser die Grundlage gelegt und der Lehrgang im ganzen gestaltet ist.

Es gibt auch in der Wissenschaft eine wahre Vornehmheit und eine falsche Vornehmtuerei. Man wird es einem Forscher, der auf der Höhe seiner Wissenschaft lebt und im vollen Schaffen begriffen ist, nicht verdenken können, wenn er es ablehnt, für die pädagogische Praxis in irgend einem Sinne zu arbeiten. Aber es ist unberechtigt, wenn man in dem großen Betriebe des modernen Universitätswesens die Fiktion aufrecht zu erhalten versucht, als ob die Hochschule nur Forscher und Männer der reinen Wissenschaft auszubilden hätte, und wenn man dem entsprechend diejenigen Gesichtspunkte und Organisationen ablehnt, die darauf hinzielen, das theoretische Studium von vorneherein für die spätere Praxis fruchtbar zu gestalten. In dem Niedergang des philosophischen Unterrichts in Deutschland zeigen sich die bedauerlichen Folgen dieser Einseitigkeit lehrreicher als auf irgend einem anderen Gebiet. Hoffen wir, daß uns die nächste Zeit gerade hier einen deutlichen Wandel zum Bessern schafft, aus dem segensreiche Früchte für den Gesamtgeist unseres höheren Unterrichtswesens hervorgehen werden.

3.
Der philosophische Unterricht.

Auf jeder der drei verschiedenen Arten der höheren Schulen, die wir in Deutschland haben, ist ein Gemisch von Lehrfächern und Stoffen zu verschiedenen Zeiten aus verschiedenen Bedürfnissen heraus in den Lehrplan eingedrungen; theoretische und praktische, formale und inhaltliche Gesichtspunkte neben einander. Wo ist da noch eine Einheit, ein verbindendes Band zu finden? Muß nicht im Kopf des Schülers allmählich ein bunter Wirrwar unzusammenhängender Wissensfragmente entstehen und der Zustand, in dem der Abiturient die Schule verläßt, ein inneres Chaos sein? In der Tat, wer die heutige Jugend kennt und nicht bloß von der Schulbank her, der weiß, daß gerade die

Begabteren unter der Zersplitterung und dem Zwang zu Vielerlei in der Schule leiden, daß ihnen das meiste von dem, womit der Unterricht sie beschäftigt, gleichgültig ist und unbefriedigend erscheint, nicht weil sie der Gegenstand an sich kalt läßt, sondern weil die Art, wie er an sie herangebracht wird, zurückstößt, und weil sie sich mit dem Vielerlei der Ansprüche, die an ihr Interesse und an ihre Arbeitskraft herantreten, nicht zurecht zu finden wissen. Und wenig genug kommt im allgemeinen der Unterricht ihren Neigungen entgegen. Wie der Knabe eine natürliche Begierde nach neuen Anschauungen und Tatsachen hat, so ist dem Jüngling das Bedürfnis nach allgemeiner, ja abstrakter Erkenntnis natürlich. Die heutige Gelehrtenschule, das Gymnasium zumal, beschäftigt den Knaben mit grammatischen Abstraktionen und überhäuft den Primaner mit geschichtlichen Tatsachen, mit Antiquitäten u. dergl. Während der Knabe sich einer bunten Manigfaltigkeit freut und durch Abwechslung angespornt wird, hat der Jüngling das Bedürfnis nach Zusammenfassung seiner Kräfte, nach Einheit der Richtung, nach Deutlichkeit der Ziele, denen er nachstreben soll. Was tut die heutige Schule, um dieses Bedürfnis zu befriedigen, und was kann sie tun? Aus dem Vielerlei der Lehrfächer vermag sie nicht herauszukommen. Aber sie vermag ihrem Schüler die Einheit in der Vielheit zu zeigen, indem sie ihn anleitet, von der Oberfläche in die Tiefe zu dringen, den inneren Zusammenhang der Ideen und Probleme zu erfassen oder doch wenigstens zu ahnen. So kann die philosophische Vertiefung, wie es schon im ersten Abschnitt hervorgehoben ist, zu einer Reform unseres höheren Unterrichts führen, die, still und nach außen kaum bemerkbar, im inneren um so entscheidender und fruchtbarer sein wird.

Wie wird die neue Aufgabe auf die innere Gestaltung des Unterrichts wirken? Es kann sich selbstverständlich nicht darum handeln, daß die positiven Kenntnisse auf irgend einer Stufe durch allgemeine Ideen ersetzt würden, oder daß die natürliche Gliederung und Entwickelung der einzelnen Wissenszweige durch allgemeine, der Spekulation entstammende Schemata verdrängt würden: vor der Wiederkehr von Experimenten, wie sie Beckers deutsche Grammatik oder die Geschichtschreibung gewisser Hegelianer darstellte, dürfen wir nach dem heutigen Stande der Wissenschaft sicher sein. Der Respekt vor den Tatsachen bildet die Grundlage alles Lernens und aller Bildung, und die Ein-

prägung des positiven Wissensstoffes wird auf jedem Gebiete die erste Pflicht des Unterrichts sein. Über dieser Verpflichtung aber erhebt sich in den oberen Klassen die Aufgabe, die Tatsachen in größeren Zusammenhängen verständlich zu machen, die allgemeinen Züge und Werte zur Anschauung zu bringen, die in denselben liegen. Wo also der Unterricht irgend Gelegenheit und Anlaß bietet, sollte der Lehrer auf die inneren Verknüpfungen der Tatsachen, auf Analogieen und Zusammenhänge hinweisen. Vergleichende Ausblicke von einem Gebiet auf das andere, von einer Kulturepoche oder einem Schriftsteller auf Verwandtes und gegensätzliche Erscheinungen, häufigere Zusammenfassungen und Überblicke über größere Teilstrecken werden diese allgemeinen Gesichtspunkte deutlich und lebendig machen. Eine solche Verinnerlichung des Unterrichts sollte von jedem Standpunkte aus geboten sein. Dem heutigen Unterrichte fehlt zu oft die Richtung auf innerliche Ziele und damit auch die innere Einheit, die auf einer solchen Richtung beruht. Völlig zutreffend ist die rügende Schilderung, die Weissenfels gibt:

„Erörterungen, die auf das Wesen der Dinge, auf die inneren, treibenden Kräfte ganzer Kulturperioden, auf die charakteristischen Unterschiede im Empfinden und in der Auffassung des Lebens gerichtet sind, ist man zu sehr geneigt, als nichtiges, allgemeines Gerede zu verachten. Statt dessen möchte man immer Tatsachen konstatieren, schleppt im Namen der Konzentration selbst von allen Seiten allerhand Realien und zerstreuenden Quark zusammen und bildet sich in allem Ernste ein, den Unterricht auf diese Weise auf eine solide Grundlage zu stellen und etwas Substanzielles hineinzubringen. *Τὰ ὄντως ὄντα,* wie Plato sagt, müßten im Gegenteil den unerschütterlichen Mittelpunkt bilden."

Eine solche Berücksichtigung der innerlichen Vorgänge und Zusammenhänge, wie sie hier gefordert wird, ist an sich noch keine Philosophie, noch nicht einmal Propädeutik. Aber sie ist eine Vorstufe, von der zumeist nur wenige Schritte zu einer philosophischen Betrachtung, oder richtiger zur philosophischen Fragestellung führen. Propädeutik ist die Kunst der Fragestellung und jedes Lehrfach sollte in diesem Sinne propädeutisch wirken. Das Bedürfnis nach allgemeiner Erkenntnis braucht zwar, wie schon gesagt, bei normal veranlagten Jünglingen im Alter unserer Primaner nicht erst ermahnt, erweckt zu werden, aber sich selbst überlassen, irrlichteliert es hin und her, um im vagen Skeptizismus

zu erlöschen oder in phantastischen Vorstellungen und subjektiven Einfällen Befriedigung zu suchen. Daher soll ihm der Unterricht die Richtung geben; er soll den Schüler, mit Kant zu sprechen, lehren, was man verständigerweise fragen soll. Das führt dann freilich notwendigerweise zu dem Ausblick auf die Möglichkeiten, solche Fragen zu beantworten und auf die Methoden des Denkens, die diesem Zwecke dienen. Auch der einzelne Unterricht braucht nicht im Problematisieren stecken zu bleiben und stets mit Fragen zu enden. Gleichwohl liegt es im Wesen der meisten philosophischen Probleme, daß sie einzeln nicht zu lösen sind, der großen philosophischen Gedanken, daß sie von einem einseitigen Standpunkte aus nicht völlig erfaßt werden können. Es sind dieselben allgemeinen Fragen und Gedanken, auf welche die verschiedenen Einzelwissenschaften hinführen; und mit dem Ausblick auf diese wird sich daher der Unterricht in den einzelnen Fächern im allgemeinen begnügen müssen.

In seiner Weise kann und soll ein jedes Fach dieser allgemeinen Aufgabe dienen. Aber freilich ist nach der Eigenart der verschiedenen Wissenszweige ihre Beziehung zur Philosophie enger oder weiter und dementsprechend das Maß verschieden, in dem sie für die Propädeutik zu verwerten sind. Daher ist es begreiflich und nicht ohne Interesse, wenn philosophisch gerichtete Pädagogen verschiedentlich versucht haben, gerade das Lehrfach, das sie vertreten, vor den anderen in den Dienst der Philosophie zu stellen und zu einer allgemeinen Propädeutik zu erweitern. Dies ist früher wiederholt mit dem Deutschen versucht worden. Ich spreche hier natürlich nicht von jener äußeren Verknüpfung durch die Person des Lehrers, von der im ersten Abschnitt schon die Rede war, vielmehr handelt es sich um den Gedanken einer innerlichen und untrennbaren Vereinigung des Deutschen mit der Philosophie. Den bekanntesten Versuch in dieser Richtung hat Ernst Laas zu Anfang der siebziger Jahre des vorigen Jahrhunderts unternommen. Er wollte den deutschen Unterricht in der Prima zu einer wissenschaftlichen und philosophischen Propädeutik gestalten, die einerseits die formalen Elemente des logischen und rhetorischen Unterrichts umfassen sollte, anderseits eine kritische Ästhetik, die sich an die ästhetischen Schriften Lessings und die Poetik des Aristoteles anschloß. Ich habe mich früher mit diesem geistreichen, aber von Grund aus verfehlten Unternehmen auseinandergesetzt[7]) und brauche es hier nicht noch-

mals zu tun.[6]) Es leuchtet ein, daß durch eine so einseitige Berücksichtigung der verstandesmäßigen und abstrakten Elemente der deutschen Lektüre das eigentliche ästhetische Empfinden, die gefühlsmässige Empfänglichkeit für die großen dichterischen Eindrücke verkürzt und geschädigt werden müssen. Allein darüber wird unter Pädagogen Übereinstimmung herrschen, daß die vertiefte intellektuelle Bildung, die wir anstreben, nicht auf Kosten der Frische und Wärme des Gefühlslebens erkauft werden darf. Die Ausbildung des kritischen Vermögens, die erst Sache der Universität ist, setzt Laas als das Ziel des deutschen Unterrichts an die Stelle seiner natürlichen Aufgaben ein; und auch in den Mitteln vergreift er sich, indem er, dogmatisch verfahrend, den Schülern die Gesetze einer bereits veralteten Ästhetik als Kanon der Kritik in die Hand drückt.

Noch schärfer tritt die einseitige Berücksichtigung des Verstandesmäßigen in Franz Kern's „Lehrstoff für Prima" hervor. Die Idee, Goethes Lyrik zur Einprägung psychologischer Kategorien, wie der Temperamente, der verschiedenen geistigen Anlagen u. s. w. zu benutzen, hat denn doch etwas gar zu willkürliches, ja geradezu abstoßendes, wie es denn dem Gegenstande offen Gewalt antun heißt, wenn man die Dichterlektüre zur Begründung nicht nur ästhetischer, sondern auch psychologischer und logischer Lehren und Einteilungen ausnutzen will. Der Rationalismus, wenn auch vielfach durch geistreiche und feinsinnige Ideen ausgeglichen, tritt gar zu unverhüllt und einseitig in Kerns Arbeiten hervor; und das hat denn auch zur Folge gehabt, daß nur einzelne seiner scharfsinnigen Analogieen und lichtvollen Gedanken Gemeingut des deutschen Unterrichts geworden sind, seine Methode im ganzen aber auf die Entwicklung dieses Lehrzweiges nur wenig Einfluß gewonnen hat.

Was den deutschen Unterricht unmittelbar mit der Logik und der Psychologie verknüpft, ist weit weniger, als man meistens anzunehmen geneigt ist. Der Zusammenhang mit der Rhetorik, den Laas so entschieden betonte, ist nur für die formale Logik der alten Tradition und auch hier nur für einen kleinen Teil wesentlich; in der modernen logischen Wissenschaft ist es nur ein einzelner und recht untergeordneter Punkt, an den sich die Dispositionslehre mit ihren praktischen methodischen Ausführungen anschliesst. Und nicht viel anders steht es mit der Psychologie. Gewiß, der deutsche Aufsatz erfordert mancherlei

psychologische Betrachtungen und die Dispositionen bewegen sich nicht selten in psychologischen Kategorien, wie das bekannte, nur allzu abgenutzte Einteilungs-Schema: Verstand, Gemüt, Wille beweist; allein diese und ähnliche Einteilungen führen wahrhaftig nicht in das Wesen der Psychologie hinein; sie sind überhaupt rein praktischer Natur und ganz ohne Theorie zu erfassen. Gewiss, Dichtungen wie der Tasso oder der Wallenstein erschließen dem Schüler vielleicht zum ersten Mal den vollen Reichtum einer inneren Welt. Jedoch einmal steht die deutsche Lektüre hierin nicht vereinzelt; was der Realschüler aus Shakespeare oder Molière an psychologischer Belehrung schöpft, was der Gymnasiast aus Homer oder Euripides entnehmen kann, steht nicht dahinter zurück. Sodann aber sind alle tieferen Einblicke und Einsichten, die der Schüler aus der Dichterlektüre gewinnen kann, sehr wenig geeignet, irgendwelche systematische Belehrung psychologischen Inhalts daraus abzuleiten. Aus der Intuition, aus dem unmittelbaren Gefühl des ewig Menschlichen, aus dem inneren Erlebnis des Dichters sind seine Gestalten geschaffen, und wenn wir freilich auch genötigt sind, das, was der Dichter unmittelbar gesehen hat, verstandesmäßig, ja bisweilen abstrakt zu formulieren, um es zu vollem und klarem Verständnis zu bringen, so sollen wir uns doch hüten, in dieser rationalisierenden Tätigkeit weiter zu gehen, als es die Sache selbst erfordert und aus dem Herrlichsten, was die Schule geben kann, Mittel zu einem fremden Zweck zu machen. Ein Drama wie der Tasso z. B., ist gewiß nicht nur ein Erzeugnis lebendigster Gestaltungskraft, sondern auch tiefster Weisheit und Menschenkenntnis; wenn im Zusammenhang psychologischer Betrachtungen vom Wesen der Phantasie die Rede ist, so wird man gewiß gern auf diese Tragödie des Phantasielebens zurückgreifen. Aber mit demselben Rechte darf man auch an Shakespeares Macbeth erinnern, der uns eine andere Seite derselben Tragödie enthüllt; und aus beiden zusammen wird man noch lange nicht eine einigermaßen wissenschaftliche psychologische Einsicht in das Wesen der Phantasie ableiten wollen oder können. Die Lektüre solcher Dichtungen kann, wenn sie richtig behandelt wird, die zusammenhängende psychologische Belehrung aufs beste vorbereiten. Aber eine solche Belehrung kann man keineswegs allein aus der Lektüre schöpfen und gewiß nicht allein aus der deutschen; sie muß sich ihren Grundlagen, wie ihrem Inhalt nach auf beträchtlich weitere Gebiete erstrecken. Sie wird sich zudem,

wenn sie der heutigen Wissenschaft annähernd gerecht werden will, zum größten Teil auf weit elementarere Erscheinungen des Seelenlebens beziehen, als die verwickelte Charakterologie dichterischer Gestalten vermitteln kann. Alle Lehrfächer müssen der psychologischen Propädeutik dienen, jedes nach seiner Weise und an verschiedenen Punkten anknüpfend; vor allem bleibt es aber gerade hier die eigene Erfahrung und unmittelbares Erlebnis des Schülers, wovon die psychologische Belehrung ausgehen muß.

Der Zusammenhang des Deutschen mit der Logik und der Psychologie — das zeigen uns die Versuche Laas' und Kern's — ist nicht natürlich und fruchtbar genug, um eine Verbindung ihrer Lehraufgaben zu rechtfertigen. Die eigentliche Bedeutung, die der deutsche Unterricht für den philosophischen gewinnen kann, liegt auf einer ganz anderen Seite. Wir werden bald darauf zurückkommen, aber es wird sich dann zeigen, daß auch hier die übrigen humanistischen Fächer sich mit dem Deutschen in die Aufgabe teilen müssen, wenn sie im vollen Umfange gelöst werden soll. —

Weit einleuchtender scheint von vorneherein der Gedanke, die philosophische Propädeutik auf den naturwissenschaftlichen Unterricht aufzubauen. Denn seine Aufgaben sind viel ausschließlicher verstandesmäßiger Natur, als die des Deutschen; und was Mathematik und Naturwissenschaften dem Schüler lehren, führt ihn zweifellos tiefer und unmittelbarer in den Zusammenhang der Wissenschaften hinein, als die Lektüre und zumal die Dichterlektüre es kann. Daher war der Gedanke, den Lambeck im Programm des Realgymnasiums zu Barmen 1897 [8]) ausgesprochen hat, durchaus der Beachtung wert, und der Erfolg, den Schulte-Tigges mit der Ausführung dieses Gedankens in seiner „philosophischen Propädeutik“ [9]) erzielt hat, ist sehr gerechtfertigt. Und zwar gilt das keineswegs nur für Realanstalten. Auch auf dem humanistischen Gymnasium der Gegenwart ist die Stellung der Naturwissenschaften ausgedehnt und bedeutend genug, so daß sie eine Grundlage für die philosophische Unterweisung abgeben können. Ja, ich stehe nicht an zu sagen, daß, wenn ein Unterricht, wie ihn Lambeck und Schulte-Tigges entwerfen, nur auf den Realanstalten möglich wäre, hiermit allein die Überlegenheit der letzteren über das humanistische Gymnasium besiegelt wäre. Allein wie wir in dem philosophischen Unterricht gerade das einigende Element der verschiedenen Bildungswege zu erkennen

haben, so ist es auch natürlich, wenn er aus einem Wissensgebiete hervorwächst, die gleichfalls den verschiedenen Arten von Lehranstalten gemeinsam sind.

Dennoch zeigt gerade Schulte-Tigges' Buch in seiner geschlossenen Anlage und folgerichtigen und klaren Durchführung, daß ein philosophischer Unterricht, der sich ausschließlich auf die Naturwissenschaften stützt, einseitig bleiben muß und seinen Aufgaben nur zum Teil gerecht werden kann. Das tritt besonders deutlich in der ersten Hälfte des Werkes hervor. Schulte-Tigges' „Methodenlehre" ist, wenn man von der österreichischen Propädeutik-Literatur, die der unsrigen weit voraus ist, und besonders von A. Höflers Arbeiten absieht, so viel mir bekannt, der erste Versuch, die Logik in ihrer modernen wissenschaftlichen Gestalt der Schule zugänglich zu machen, und das Verdienst, das hierin liegt, ist gewiß nicht gering anzuschlagen. Die Anknüpfung an die Naturwissenschaften hat ferner den Vorteil, daß ein großer Teil der Probleme besonders scharf und klar hervortritt und daß der verwendete Lehrstoff eine reiche und oft glückliche Auswahl von Beispielen ermöglicht. Die Naturwissenschaft ist eben nicht nur für den Inhalt einer jeden wissenschaftlichen Weltanschauung besonders ergiebig, sondern sie bietet auch für die formale Seite einer solchen Betrachtungsweise, also für die moderne Logik und Methodenlehre, eine fruchtbare und sichere Grundlage; die Eigentümlichkeiten und die Tragweite der wissenschaftlichen Methoden treten naturgemäß auf demjenigen Gebiete am schärfsten hervor, das von allen Zweigen der modernen Forschung am meisten vorbildlich durchgearbeitet ist. Allein die Methoden der Geisteswissenschaften sind für die Logik an sich wie für die propädeutische Untersuchung nicht von geringerem Werte als die der Naturforschung; und dies gilt wiederum für die Realanstalten nicht minder als für die humanistischen. Vor allem die Frage nach der Gleichheit und Verschiedenheit der Wege und Ziele in den beiden großen Gebieten menschlichen Wissens und Forschens darf ein philosophischer Unterricht nicht übergehen, und sie kann nur gestellt werden, wenn die Geisteswissenschaften von vornherein mit in die Betrachtung gezogen sind. Aber auch eine Reihe der wichtigsten Einzelbegriffe, wie Gesetz, Kausalität und ähnliches bleiben in einseitiger Beleuchtung, solange man sie nur der Naturwissenschaft entnimmt. Es ist kein glücklicher Ersatz für diese Einseitigkeit, wenn Schulte-Tigges die Erörterung solcher

Begriffe bisweilen in Tiefen hinunter oder in Höhen hinaufführt, in welche ihm das ungeschulte Denkvermögen des Anfängers schwerlich zu folgen vermag.

Anders verhält es sich mit der zweiten Hälfte des Buches. Dieses behandelt die Grundzüge der mechanischen Weltanschauung, die allgemeinen Prinzipien der Biologie und die Entwickelungslehre, insbesondere die Darwin'sche Theorie. Das sind Gegenstände, die zum größten Teil nicht im strengen Sinne zur Philosophie gehören, sondern vielmehr zu jenen vorbereitenden Betrachtungen, von denen vorhin gesprochen wurde; aber gerade hier zeigt sich der Wert, den solche zusammenfassenden Orientierungen für die Grundlegung des philosophischen Denkens haben. Was hier gegeben wird, sind eben die allgemeinen Ergebnisse und Gesichtspunkte, die der naturwissenschaftliche Unterricht, richtig angefaßt und geleitet, dem Schüler zutragen soll. Zugleich weist die Darstellung überall auf die Grenzen der Naturerkenntnis hin, sie hebt die sachlichen und allgemeinen Probleme hervor, welche die naturwissenschaftlichen Methoden ungelöst lassen; kurz, sie ist ein Muster einer allgemeinen Betrachtung, wie wir sie innerhalb der einzelnen Lehrfächer gefordert haben. Die Kritik des Materialismus, die den letzten Abschnitt bildet, zeigt dann, wie ein philosophisches Grundproblem ganz naturgemäss aus solchen Betrachtungen hervorwächst und bezeichnet damit die Grenze, bis zu der ein philosophisch geleiteter Fachunterricht zu führen vermag. Auffallen muß es nur, wie wenig die Psychologie herangezogen ist. Grade für die Grundlegung dieser Disziplin läßt sich aus dem naturwissenschaftlichen Unterricht eine Fülle von Belehrung und Anregung gewinnen. Die Physiologie der Sinnesorgane, insbesondere die Theorie des Sehens und des Hörens, schließt sich ganz naturgemäß an die Akustik und Optik an, nicht minder die Lehre von der räumlichen Anschauung, die dazu im geometrischen Unterricht einen Stützpunkt findet. Alles dieses kann in einer Weise besprochen werden, daß für die spätere psychologische Zusammenfassung eine allgemeine Grundlage und viele wertvolle einzelne Ergänzungen daraus erwachsen.

Alles in allem genommen erweist sich der naturwissenschaftliche und mathematische Unterricht in der Tat als ganz besonders ergiebig für die Art der Belehrung, die wir suchen. Gleichwohl kann man die Propädeutik in der Schule so wenig wie in der

Wissenschaft ausschließlich auf die Naturwissenschaft beschränken. Und gerade die Methodenlehre muß aus dem ganzen Gebiet des Unterrichts schöpfen, denn in der Einheit der Methoden spricht sich zunächst und am deutlichsten die einheitliche Eigenart der Erkenntnis aus, welche die Philosophie und in ihrem Dienste die Einzelwissenschaften suchen. Mithin bedarf die „Propädeutik auf naturwissenschaftlicher Grundlage“ einer umfassenden Ergänzung, die ihr aus den humanistischen Lehrzweigen erwachsen muß.

Eine solche Ergänzung bildet innerhalb des engeren Kreises der formalen Wissenschaften zunächst der Sprachunterricht. Und zwar ist es, wie man oft und mit Recht hervorgehoben hat, im höheren Grade das Studium fremder Sprachen, welches den logischen Sinn anzuregen und zu stärken vermag, als das Verständnis der eigenen Sprache, das doch stets wesentlich gefühlsmäßig ist und auch bleiben soll, selbst wenn es durch grammatische Belehrung geklärt und befördert wird. Der Zusammenhang zwischen Grammatik und Logik, zwischen den Formen der Sprache und denen des Denkens steht seit so langer Zeit fest, daß man kein Wort darüber zu verlieren braucht, um ihn zu erweisen oder um die Bedeutung, die er für die Verstandesentwickelung hat, klar zu legen. Ebenso unbestreitbar ist es, daß, je durchsichtiger und klarer das System einer Sprache ist, desto größer der Vorteil, den ihr Studium der Entwickelung des logischen Sinnes bringt, daß somit die in ursprünglicheren und reineren Zügen erhaltenen klassischen Sprachen in dieser Hinsicht den modernen überlegen sind. Die Übereinstimmung und Abweichung, die der fremde Sprachgebrauch der Muttersprache gegenüber aufweist, nötigt zum Vergleich, zum scharfen Abgrenzen, zum Abstrahieren; die Anwendung allgemeiner Regeln oder grammatischer Kategorieen auf die einzelnen sprachlichen Erscheinungen, ein determinierendes und subsumierendes Verfahren also, bringt die erwünschte Ergänzung dazu. In dieser Entwickelung der formalen Denkkraft liegt nun gewiß eine bedeutsame Vorschule für das logische Studium wie für das philosophische Denken überhaupt. Alles das ist so selbstverständlich und so oft gesagt, daß man es kaum zu wiederholen braucht. Eher scheint es am Platze, vor einer gewissen Unklarheit zu warnen, die notwendig zu einer Überschätzung des Sprachstudiums führen muß. Man läßt sich bisweilen durch die Zweideutigkeit des Sprachgebrauchs beirren, der mit dem Worte logisch einmal die Beziehung auf die logische

Wissenschaft, sodann aber den ganz allgemeinen Sinn „scharf, klar, richtig gedacht" verbindet. Wenn nun das logische Denken im letzteren Sinne durch sprachliche Studien gefördert wird, so ist doch die Anzahl von Punkten, wo aus der Einsicht in die Sprache logische Erkenntnisse im eigentlichen Sinne des Worts erschlossen werden können, weit geringer, als man gewöhnlich annimmt. Das Wesen der Grammatik hat an sich etwas Zwiespältiges. Es wird einerseits durch logische Kategorien, andrerseits durch die Natur der Sprache selbst beeinflußt und beide Einflüsse wirken einander vielfach entgegen. Die Sprache ist ihrem Ursprunge nach kein logisches Gebilde, sondern erst mit dem steigenden Bedürfnis, gedankliche Zusammenhänge zum Ausdruck zu bringen, nähert sie ihre Grundformen einem logischen System an; der Schematismus der Grammatik dagegen entspringt logischen Überlegungen und Gesichtspunkten und das grammatische System bleibt daher für die Sprache etwas äußerliches. Das Wesen der letzteren ist weder nach logischen noch nach grammatischen, sondern allein nach geschichtlichen und psychologischen Gesichtspunkten verständlich. Der Betrieb der Grammatik hat daher einen logisch schulenden Wert, eben weil sie die Anwendung eines logischen Systems auf eine gegebene Materie darstellt, aber dieser Wert ist nicht höher als ihn ähnliche Anwendungen auf andere Gebiete haben, insbesondere etwa die Euklidische Geometrie. Beide ergänzen einander vielmehr, da die letztere mehr auf dem Schlußverfahren, die erstere auf der Begriffs- und Urteilsbildung fußt. Beide gleichen sich aber auch in der Äußerlichkeit der Anpassung, mit der das logische Verständnis an Stelle des sachlichen gesetzt ist. Zu dem Verständnis der Sprache, zu einer Entwicklung des Sprachgefühls kann die grammatische Zucht eben so wenig führen, wie die Entwickelung eines lebendigen und praktischen Sprachgefühls zu logischer Einsicht führt.

Das Verständnis für das Wesen der Sprache ist, wie eben gesagt, nur nach geschichtlichen und psychologischen Kategorieen möglich, und in dieser Hinsicht wäre es zweifellos von bildendem Wert, wenn man die Sprachgeschichte mit in den Kreis der Schulbetrachtung ziehen könnte. Dies ist nach dem Maße der Sprachkenntnis unserer Schüler nur in der Muttersprache selbst möglich, wo vom Mittelhochdeutschen bis zum heutigen Sprachgebrauch eine Anzahl von vergleichenden Einblicken eröffnet werden kann. Daher war es an sich gar kein übler oder ver-

fehlter Gedanke, den die Österreichischen Instruktionen[10]) im Jahre 1884 unter dem Einflusse J. Seemüllers aussprachen. Sie wollten nämlich den Schülern der Oberklassen eine Anzahl der allgemeinen Kategorieen anschaulich und verständlich machen, welche H. Paul in seinem bekannten Buche als „Prinzipien der Sprachgeschichte" aufgestellt hat, und auf diese Weise eine Art sprachgeschichtlicher Propädeutik begründen. Nur machten die Instruktionen und nach ihnen Seemüller mit seinen Lehrbüchern[11]) den Fehler, diese Propädeutik nicht auf eine, wenn auch nur fragmentarische, Kenntnis der Sprachentwickelung zu begründen, sondern sie vielmehr als Ersatz für eine solche anzusehen. Ja, sie untersagten sogar grundsätzlich das Zurückgehen auf die geschichtliche Entwickelung, und Seemüller versuchte, ausschließlich durch den Vergleich der lebenden Mundarten die Prinzipien der Sprachgeschichte zu entwickeln. Mit diesem inneren Widerspruch war nun freilich das Schicksal des interessanten Versuchs von vornherein entschieden. Der Mißerfolg konnte nicht ausbleiben, und die Behörde sah sich bereits nach wenigen Jahren veranlaßt, ihre Bestimmungen zurückzuziehen. Eine Verwendung dieser Prinzipien aber, im beschränkten Umfang natürlich, und ganz und gar auf anschauliche Kenntnisse der Sprachentwickelung begründet, ist damit durchaus nicht verurteilt. Im Gegenteil, sie ist zur Ergänzung der grammatischen Systematik im höchsten Grade erwünscht. Beide zusammen erst eröffnen einen vorläufigen Einblick in das Verhältnis der Sprache zu den Formen des Denkens. Sie zeigen vor allem, in wie eigenem Gemisch logische und antilogische Faktoren in der Sprachgestaltung wirksam sind, und sie rücken damit das Verhältnis des Denkens zu seinen Formen als Problem in den Gesichtskreis des Schülers. Eben hierdurch aber arbeiten sie der logischen Propädeutik am besten vor.

Wie die Prinzipien der Sprachgeschichte, so bilden auch die der eigentlichen Geschichtswissenschaft eines der wichtigsten Gebiete der Methoden- und Wissenschaftslehre; und in den letzten Jahren ist unter Historikern wie Philosophen keine wissenschaftliche Frage lebhafter und häufiger diskutiert, als die: gibt es geschichtliche Gesetze in dem Sinne wie es Naturgesetze gibt, und ist es die Aufgabe der Geschichtswissenschaft, diese Gesetze zu erkennen und die einzelnen Geschehnisse auf sie zurückzuführen? Oder unterscheidet sich die Geschichte und mit ihr alle Geistes-

wissenschaften überhaupt ihrem Ziele und Wesen nach völlig von denen, die auf Erkenntnis der Gesetzmäßigkeit in der Natur gerichtet sind? Es ist offenbar nicht Sache des geschichtlichen Fachunterrichts, zu dieser Frage Stellung zu nehmen: abgesehen davon, daß sie wissenschaftlich nicht entschieden ist, ist ihre Bedeutung zu allgemein, ihre Fassung zu abstrakt, als daß sich ihre Behandlung ohne Zwang und Störung aus den spezielleren Aufgaben dieses Unterrichts entwickeln ließe. Wohl aber kann der Fachunterricht mancherlei tun, um ein Verständnis für die großen Prinzipienfragen vorzubereiten. Er vermag nicht nur, wie das eben bereits angedeutet ist, durch zusammenfassende Übersichten und Charakteristiken den Blick für allgemeine Entwickelungen zu öffnen und damit das Denken über geschichtliche Erscheinungen im allgemeinen anzuregen, sondern er vermag auch die allgemeinen Fragen, von welchen die Auffassung und Wertung des historischen Geschehens abhängt, in konkreter Form dem Schüler nahe zu bringen und damit das philosophische Denken darüber vorzubereiten. Ja, wo der Lehrer nur in seiner Behandlung einigermaßen in die Tiefe greift, da müssen sich diese Fragen dem Schüler von selbst aufdrängen. Das Problem: Zufall oder Notwendigkeit? hat wohl zu allen Zeiten unerwarteten und bedeutsamen geschichtlichen Ereignissen gegenüber die Gemüter ergriffen; und für jedes Menschenalter erneuert sich die Frage, ob es einen geschichtlichen Fortschritt, eine allgemeine Entwickelung des Menschengeschlechts gibt, die auf erkennbare Ziele hinarbeitet? mit anderen Worten, ob die teleologische Auffassung der Geschichte berechtigt ist oder nicht? Und ganz besonders nahe liegen unserer heutigen Jugend wie der Gegenwart überhaupt die Fragen, ob das einzelne geniale Individuum oder die Masse mit den ihr innewohnenden Anlagen und Instinkten, ob ferner ideelle oder materielle Faktoren die geschichtliche Entwicklung im wesentlichen bestimmen. Ein im philosophischen Sinne geleiteter Geschichtsunterricht wird diese Probleme zwar nicht in allgemeiner Form diskutieren, aber er wird propädeutisch wirken, wenn er in die Seele der Schüler den Stachel treibt, der sie zu weiterem Nachdenken darüber zwingt.

Die geschichtlichen Betrachtungen haben eine doppelte Seite. Sie weisen über die logischen Fragen hinaus auf die Probleme der allgemeinen menschlichen Werte hin. So tritt denn neben die bisher ausschließlich erörterte Gruppe philosophischer Dis-

ziplinen als eine zweite, für Unterricht und Erziehung vielleicht noch wichtigere Hälfte die Wissenschaft von den Werten der Menschheit in ihren beiden Zweigen Ethik und Ästhetik.

Daß in unserem höheren Unterricht und gerade auf den oberen Stufen viel zu wenig geschieht, um das Nachdenken unserer Schüler über sittliche Begriffe und ethische Fragen zu entwickeln und zu vertiefen, wird kein einsichtiger Pädagoge leugnen. Überkommene Urteile und traditionelle Phrasen müssen gerade hier für gewöhnlich im weitesten Maße wirkliche Belehrung und Anleitung ersetzen, und sie finden ihren getreuen Widerhall in den Schüleraufsätzen über sogenannte allgemeine d. h. moralische Themen, in denen der Charakter innerer Unwahrhaftigkeit und phrasenhafter Oberflächlichkeit der herrschende ist. Und doch sind Jünglinge im Alter unserer Primaner fast durchweg zum Nachdenken gerade über ethische Fragen geneigt; sie werden von Zweifeln beunruhigt, die sich ihnen von außen und von innen aufdrängen und sind dankbar für jeden Fingerzeig, der ihnen einen Weg zur Klarheit weist. Aber wo ist in unserem Unterricht die Stelle, wo sie Fragen und Zweifel auch nur anbringen können, ohne daß diese als nicht zur Sache gehörig abgewiesen würden? Der Unterricht führt sie durch alle Höhen und Tiefen des menschlichen Denkens, aber er läßt ihnen nicht Zeit, einen Ausblick nach oben und nach unten zu gewinnen; er zwingt sie durchweg, die Augen auf das nächste und einzelne zu heften, ja auch hier noch nötigt er sie allzu oft, nur die Form, nicht das Wesen der Gegenstände zu erfassen.

Zumeist ist es noch, wie die Dinge jetzt stehen, der Religionsunterricht, der die Erörterung ethischer Fragen ermöglicht, ja der solche Erörterungen, anknüpfend an die christliche Sittenlehre, als einen Teil seiner Aufgabe betrachten mag. Und gewiß kann ein verständiger Lehrer hier viel tun, um die Begriffe zu klären, manches, um Zweifel zu beschwichtigen, das meiste, um die Richtung des Gefühlslebens und des Willens zu beeinflussen, aus der sich schließlich doch ein jeder die Lösung solcher Fragen erarbeiten muß. Im allgemeinen freilich wird man gut tun, vom Religionsunterricht nicht all zu viel für die Grundlegung des philosophischen Denkens zu erwarten und zu verlangen, weder nach der ethischen noch nach der dogmatischen Seite hin, und es dürfte wenig zum Vorteil der Religion sein, wenn man in dieser Stunde gar über die Religion im ganzen oder im ein-

zelnen zu philosophieren unternähme. Der Religionsunterricht ist notwendigerweise an Autorität und Überlieferung gebunden, sei es die der Kirche, wie in der katholischen, sei es die der Bibel, wie in der evangelischen Glaubensgemeinschaft, und diese Autorität wurzelt nicht in wissenschaftlicher oder philosophischer Erkenntnis, sondern in der Macht des religiösen Gefühls. Man braucht nicht die Lehre von den zweierlei Wahrheiten zu erneuern und wird praktisch doch über die Trennung von Wissen und Glauben nicht hinauskommen. Beides in Einklang zu bringen ist eine Aufgabe, an der die theologische Wissenschaft seit Jahrhunderten arbeitet: wie könnte es ein noch so überzeugter und pädagogisch veranlagter Lehrer fertig bringen, sie seinen jugendlichen, zumeist zur Skepsis geneigten Zuhörern zur Befriedigung zu lösen? Er wird ihren Einwänden gegenüber schließlich doch in den meisten Fällen zu eben der Autorität seine Zuflucht nehmen müssen, die er verteidigen will, und es ist zu fürchten, daß er dadurch weder diese noch sein persönliches Ansehen stärkt.

Eine weit unbedenklichere Quelle philosophischer Anregung ist die Lektüre moderner und antiker Schriftwerke, die ja einen großen Teil der Unterrichtsstunden auch auf den Realanstalten in Anspruch nimmt. Eine überreiche Quelle! Denn nahezu aus jedem Schriftsteller, wenn er richtig gewählt ist, muß ethische oder ästhetische Belehrung, oft beides zugleich, zu schöpfen sein. Zuvörderst steht hier selbstverständlich die deutsche Literatur, einmal, weil sie deutschen Schülern in einem Umfang und zugleich in einer Vertiefung zugänglich ist, wie keine andere, dann aber, weil der philosophische Ideengehalt namentlich der deutschen Dichtung unvergleichlich und einzigartig in der Weltliteratur ist. Die Art, wie ich mir die Behandlung dieser Poesie in der Schule denke, ist in meinem Buche über den deutschen Unterricht im einzelnen entwickelt, und es kann nicht meine Aufgabe sein, das dort Gesagte zu wiederholen. Nur eine Einschränkung, die vorhin schon angedeutet wurde, soll noch einmal entschieden betont werden: bei der Lektüre von Dichtungen muß zunächst der künstlerische Gesichtspunkt zu seinem Rechte kommen; ein jedes Gedicht muß als künstlerische Schöpfung empfunden und verstanden werden. — Dies gilt auch von Gedankendichtungen, wie Goethes Grenzen der Menschheit, das Göttliche usw. Der Lehrer soll nicht über ihren Ideengehalt philosophieren, sondern er soll sie nach Inhalt und Form im ganzen und im

einzelnen verständlich machen. Ergibt sich dann aber aus der Interpretation ein Gedankeninhalt von philosophischer und insbesondere von ethischer Bedeutung, so ist es seine Sache, dieselbe hervorzuheben, den Gedanken in den allgemeinen Zusammenhang zu rücken, aus dem er entstanden ist und durch den er allein ganz verständlich wird. So wird man bei allen den Schöpfungen verfahren, in denen unsere großen Dichter nicht nur ihr Empfinden, sondern auch ihre Gedanken von Gott und Welt und von den Werten und den Pflichten der Menschen Ausdruck gegeben haben, sei es in lyrischer, sei es in dramatischer Form. Und es kann nicht fehlen, daß durch einen solchen Unterricht die Weltanschauung unserer klassischen Dichter, vor allem die idealistische Überzeugung, die in ihr liegt, in ihren großen Grundsätzen deutlich hervortritt. Diese idealistische Lebensanschauung, der Glaube, daß die geistigen Werte, die nicht von außen her stammen, die „kein Ohr vernahm, die Augen nicht sahn", alle Güter, welche die Außenwelt zeitigen kann, weit überragen, ist nicht nur an sich von höchster erzieherischer Bedeutung, sie eröffnet auch den Ausblick in die wesentlichsten Probleme der Ethik und muß dem Bedürfnis, über diese Probleme ernsthaft und zusammenhängend nachzudenken, den kräftigsten Ansporn geben.

Eine Ausnahme von der geschilderten Art der Behandlung erfordern diejenigen Gedichte Schillers, die der Ausdruck seiner bestimmten, auf der Weiterbildung Kants beruhenden philosophischen Anschauung sind, also vor allem Ideal und Leben, aber auch die Worte des Wahns, das Glück und andere dieser Reihe. Hier ist es schon zum unmittelbaren Verständnis nötig, daß die Schüler zunächst über die Grundzüge dieser Anschauungsweise orientiert werden und die Bedeutung der einzelnen Gedichte in dem Zusammenhang erfassen können, in dem sie gedacht sind. Sie diesen Zusammenhang sich selbst aus der Lektüre der Schillerschen Prosaschriften erarbeiten zu lassen, halte ich allerdings für eine allzu schwierige Aufgabe. Bei allem sachlichen und stilistischen Werte enthalten doch gerade die größten und bedeutungsvollsten dieser Schriften einerseits soviel schulmässig Philosophisches, anderseits soviel Rhetorisches, daß es für den Anfänger auch unter kundiger Anleitung nur schwer möglich sein wird, zu dem Kern der Gedanken vorzudringen. Selbst eine Schrift wie Anmut und Würde enthält, namentlich in den Kallias-Reminiszenzen des ersten Abschnitts, so manches, was breit ausgeführt und schwer

ausgedrückt ist, sodaß das Ganze die Schüler leicht abstoßen könnte, statt sie anzuziehen. Die ästhetischen Briefe aber, mit Ausnahme der ersten zwölf, wird niemand so leicht versucht sein, seinen Schülern in die Hand zu geben. So wird man dieser Lektüre mehr eine ergänzende, als eine grundlegende Bedeutung zuweisen. Einige dieser Schriften, vor allem die über das Pathetische, und die ersten zwölf ästhetischen Briefe, sind zweifellos auch Schullektüre ersten Ranges, kein Gymnasiallehrplan sollte sie übergehen. Aus Anmut und Würde, aber auch aus naiver und sentimentalischer Dichtung, wird man nur einzelne geeignete Abschnitte herbeiziehen.

In den Schillerschen Werken tritt überall der Zusammenhang zwischen ethischen und ästhetischen Ideen hervor, der ein charakteristischer Grundzug für die Anschauungsweise unserer Klassiker und ihres künstlerisch gefärbten Lebensideals ist. Und gewiß werden wir hierin einen besonderen Vorzug sehen, wenn nicht in sachlicher Hinsicht — hierüber wird man, je nach dem eigenen Standpunkt, verschieden urteilen — so doch zweifellos in pädagogischer: auf einmal, von einem einzelnen Problem aus, eröffnet sich dem Schüler der Ausblick in zwei große, verschiedene und doch nahe verwandte Gebiete. Das ganze Reich der menschlichen Werte liegt in gewaltigen, wenn zunächst auch noch verschleierten, Umrissen vor seinen Blicken. Freilich, die Ästhetik Schillers ist, als Ganzes genommen, noch entschiedener als seine Ethik, ein allzu verwickelter und schwieriger Bau, als daß er philosophischen Anfängern zugänglich wäre. Nur die Behandlung einzelner Probleme und Ideen eignet sich in der Form, die ihnen der Dichterphilosoph gegeben hat, zur Einführung in die ästhetische Betrachtungsweise; vor allem ist seine Theorie des Pathetischen m. E. bis heute derjenige Versuch, das Problem der tragischen Lust zu lösen, der der Wahrheit am nächsten kommt.

Im allgemeinen pflegt die Schule nicht an Schiller, sondern an Lessing, insbesondere an den Laokoon und die Dramaturgie, die ersten ästhetischen Erörterungen und Fragen zu knüpfen. Nicht mit Unrecht! Denn es sind tatsächlich weittragende Probleme, die hier in einer vorbildlichen Form behandelt sind. Freilich, die Zeiten ändern sich: unter den heutigen Lehrern des Deutschen wird ebensowenig, wie unter den Ästhetikern, so leicht einer sein, der den Inhalt dieser Schriften als kanonisch, sei es für die Kunst, sei es für die ästhetische Unterweisung,

ansehen wird. Zu allgemein ist heute die Erkenntnis, daß Lessings Standpunkt ein einseitiger ist, daß er keineswegs das Wesen der Kunst oder der Dichtung überhaupt, sondern nur das Programm einer bestimmten künstlerischen Richtung, der klassisch-idealisierenden, zum Ausdruck bringt. Eben darum freilich sind seine Schriften bei der Behandlung der klassischen Epoche nicht zu entbehren: ein volles Verständnis ihrer Entwicklung ist nicht möglich, ohne daß man den allgemeinen ästhetischen Standpunkt kennt, von dem sie ausgegangen ist. Wenn somit bei dieser Lektüre der historische Gesichtspunkt der maßgebende ist, so verhindert dies doch keineswegs, daß der Unterricht einen ersten Ausblick in allgemeine ästhetische Probleme an sie knüpft, ja, man wird im Gegenteil zugeben dürfen, daß sie einen besonders geeigneten Punkt für eine solche Anknüpfung bildet; freilich in einem anderen Sinne, als Laas einst vorschlug. Denn die Regeln Lessings im einzelnen, die strenge Bestimmtheit seines idealistischen Standpunktes im ganzen fordern zum Widerspruch heraus; der Lehrer braucht ihn nicht zu erheben, die Schüler von heute, wenn sie nur einiges Moderne gesehen und gelesen haben, kommen ganz von selbst dazu, den Gegensatz der Zeiten und der künstlerischen Richtung zu empfinden; wenn man sie nur zu Worte kommen läßt, so werden sie ihre Bedenken und Einwände aussprechen. Damit aber ist der Anstoß, ja die Nötigung, gegeben, zwar nicht, die Lessingsche Kritik nun wiederum zu kritisieren, wohl aber auf die allgemeinen ästhetischen Probleme hinzuweisen, zu denen der hervortretende Gegensatz mit Notwendigkeit hinführt; insbesondere das Verhältnis der Kunst zur Natur einerseits, zur Sittlichkeit andererseits — womit denn zwei große und überaus fruchtbare Aufgaben für einen propädeutischen Unterricht gestellt sind.

So gestaltet sich das Verhältnis des deutschen Unterrichts zur Ästhetik und Ethik ganz entsprechend dem der übrigen Einzelfächer zu den zugehörigen philosophischen Disziplinen: indem die Behandlung der deutschen Literatur zunächst ihre eigene Aufgabe in einem vertieften Sinne erfüllt, führt sie den ästhetischen und ethischen Problemen zu.

In ganz ähnlicher Weise vermag man nun auch die verschiedenen fremden Literaturen der Propädeutik nutzbar zu machen; die Lektüre braucht an sich keineswegs philosophischen Inhalts zu sein, wenn sie nur derartig ausgewählt ist, daß sie auf

allgemeine Anschauungen, auf philosophische Fragen hinleitet. Naturgemäß wird es hauptsächlich die Prosalektüre sein, die in dieser Weise auf ethische, aber auch auf ästhetische Gesichtspunkte zu führen vermag. Eine Sammlung, die diesem Zweck vortrefflich zu dienen im Stande ist, hat vor kurzem S. Saenger, Oberlehrer an der Friedrich Werderschen Oberrealschule in Berlin, unter dem Titel English Humanists of the 19. Century veröffentlicht.[2]) Es sind ausgewählte Abschnitte aus Stuart Mill, Carlyle, Emerson und Ruskin. Die drei letzteren sind, wie der Verf. sie in der Vorrede charakterisiert, „far from being systematic philosophical thinkers like Kant or Hegel. They are essayists or general topics within the intellectual grasp of every human being interested in human affairs"; auch aus Mill sind keine abstrakt philosophischen Abschnitte, sondern konkrete Abhandlungen politischen und sozialen Inhalts ausgewählt! Gleichwohl kann es keine Lektüre geben, die geeigneter ist, jungen Menschen Fragen von allgemeiner Bedeutung zur Klarheit zu bringen, die ihnen halb unbewußt aus ihrem eigenen Innenleben wie aus dem ersten Nachdenken über die praktische Welt um sie herum erwachsen müssen. — Es wäre zu wünschen, daß ein französisches Gegenstück zu diesem Buche nicht lange auf sich warten ließe. Beides zusammen müßte für die Realschule eine vortreffliche Vorstufe für die Propädeutik abgeben.

Daß auch die griechische und lateinische Lektüre ähnliche Zwecke fördern kann und muß, daß auch die antiken Historiker und Poeten auf allgemeine Gesichtspunkte ethischer und ästhetischer Art hinführen, bedarf nach allem, was darüber gesagt und geschrieben ist, besonders nach Weissenfels' ebenso warmherzigen wie scharfsinnigen Darlegungen keines Beweises mehr. Eher ist es auch hier, gegenüber dem bisweilen etwas uferlosen Enthusiasmus der Verfechter des klassischen Gymnasiums geboten, gewisse Schranken hervorzuheben. Weder die griechische noch die lateinische Literatur, wenn man von den Philosophen selbst absieht, ist in annähernd gleichem Maße von philosophischen Ideen durchtränkt und durchzogen, wie es die deutsche ist. Der Geist, der in der griechischen Dichtung von Homer bis auf Sophokles, ja bis auf Euripides, ebenso wie in ihrem künstlich getriebenen Schößling, der lateinischen Poesie des Augusteischen Zeitalters, herrscht, ist ein religiöser, kein philosophischer. Und was man als antike Welt- und Lebensanschauung bezeichnen kann, wie

sie aus Dichtern und Prosaikern gemeinsam spricht, das ist nicht der Geist einer philosophischen Ethik, sondern eine aus dem praktischen Leben und seinen Erfahrungen, aus jenem religiösen Empfinden und aus nationalen Instinkten hervorgewachsene moralische Gesinnung. Daß eine solche in der einfachen Sicherheit ihres echten und edlen Menschentums auf die Charakterbildung der heranreifenden Jugend einen festigenden und stärkenden Einfluß haben muß, ist gewiß. Aber gerade weil sie mit einer so sicheren Selbstverständlichkeit auftritt, ist sie nicht eben geeignet, ein tieferes Nachdenken über ethische Fragen herauszufordern und anzuregen. Erst in der Philosophie des untergehenden Hellenentums hat diese Anschauungsweise spekulative Kraft gewonnen und große philosophische Moralsysteme entwickelt. So sind vor allem in der stoischen und epikureischen Lehre zwei typische Gestaltungen erstanden, die nicht nur das zum Untergang sich neigende Altertum, sondern weit darüber hinaus die entstehende neuere Philosophie beeinflußt haben und die noch heute als typische Vorbilder bestimmter ethischer Richtungen und Lebensanschauungen von hohem erzieherischen Werte sind.

In der Schulliteratur sind es, wie Weissenfels mit Recht bebemerkt, lateinische Dichter und Schriftsteller, deren Lektüre auf diese Gesinnungsphilosophie und ihre Bedeutung hinführt. Selbst wenn man von Ciceros philosophischen Werken absieht, tritt der Einfluß, den das stoische Lebensideal auf ihn, wie überhaupt auf das Römertum der untergehenden Republik ausgeübt hat, in seinen Schriften klar hervor, und ebenso führt die Horazlektüre dazu, das epikureische Ideal dem Schüler vor Augen zu stellen, nach dem der Dichter lebte, wiewohl er seine philosophische Grundlage schwerlich näher kannte oder doch verstand. Mit ihrem feinen, etwas resignierten Charakter, der mehr zu einem reiferen Lebensalter spricht, wird die epikureische Lehre freilich nicht die gleiche Anziehung auf die Jugend ausüben, wie die Stoa, die in ihrer gesinnungsbildenden Kraft gerade auf junge Menschen einen tiefen Eindruck hervorzurufen pflegt. Daher ist es auch zu bedauern, dass der früher viel gelesene Seneca gänzlich aus der Schullektüre verschwunden ist. Die stoischen Ideale sind in seinen Schriften nicht ohne Selbstgefälligkeit, aber doch so geschickt und wirksam zum Ausdruck gekommen, daß diese Lektüre schwerlich ersetzt werden kann. Ciceros philosophische Schriften, die aus den bekannten sprachlich stilistischen Rück-

sichten seit Jahrhunderten auf den Gelehrtenschulen eingebürgert sind, bieten einen solchen Ersatz nur teilweise. Die breite, oft polemische Behandlung des schulmäßig Systematischen, die kritische Betrachtungsart des Eklektikers, seine gelegentliche Ironie sind im allgemeinen wenig geeignet, dem Anfänger ein tieferes Interesse für die dargestellten Lehren zu erwecken, und das anekdotische Element, das in einzelnen dieser Schriften stark hervortritt, macht die Lektüre für den Schüler zwar unterhaltender und lebendiger, aber dem tieferen Verständnis für die Bedeutung der behandelten Probleme kommt das wenig zu gute. Immerhin darf wenigstens das humanistische Gymnasium an den Officien, wenn möglich auch an den Tusculanen nicht einfach vorbei gehen, und die preußische Lehrordnung trifft wohl das Richtige, wenn sie die Lektüre ausgewählter Abschnitte vorschreibt.

Wir berühren hiermit eine Frage, die bereits den Übergang zu den Betrachtungen des folgenden Abschnitts bildet, die Frage nämlich, wie weit die Philosophen der verschiedenen Völker und Sprachen in den Kreis der Schullektüre hineinzuziehen sind, und was man sich für die philosophische Vorbildung der Schüler davon zu versprechen hat. Daß eine solche Lektüre, wenn sie angemessen ausgewählt ist, als Vorbereitung und Ergänzung für die philosophische Propädeutik sehr wertvoll werden kann, darüber herrscht wohl allgemeine Übereinstimmung. Allein — abgesehen davon, daß es keineswegs sicher gestellt ist, welche Auswahl die angemessene ist, — wenn viele Freunde des philosophischen Unterrichts so weit gehen, in der Lektüre bedeutungsvoller Abschnitte der antiken oder auch der neueren Philosophie die beste Propädeutik oder doch einen vollgültigen Ersatz dafür zu sehen, so wird man dem unbefangener Weise nicht beistimmen können. In der Propädeutik kommt es darauf an, dem Schüler die Bedeutung der philosophischen Probleme aus seinem eigenen Bedürfnis, seinem eigenen Gedankenkreise heraus lebendig zu machen, nicht, ihm ein zunächst literarisches Interesse für das zu erwecken, was dieser oder jener klassische Philosoph gemeint oder gewollt habe, wenn ein solches Interesse auch, wie gesagt, ergänzend eintreten und gelegentlich zur Anknüpfung dienen kann. Hierzu kommt dann aber, daß fast alle grundlegenden oder zentralen Abschnitte aus den Schriften der großen Philosophen schon in Darstellungs- und Ausdrucksweise dem Verständnis des Anfängers

allzu große Schwierigkeiten bieten, und daß die geschichtlichen und wissenschaftlichen Voraussetzungen, die ein wirkliches Verständnis erst ermöglichen, so ungemein vielfältig und verwickelt sind, daß sie dem Einblick des Schülers zumeist ganz unzugänglich bleiben. Dies gilt schon von den philosophischen Werken Schillers und Kants; es gilt aber noch mehr von der griechischen Literatur, insbesondere von Platos großen Schöpfungen. Zwar ist die Meinung fast allgemein, daß gerade die Platolektüre eine besonders geeignete Einführung in die Philosophie bilde. Umsomehr freue ich mich, mich in diesem Punkte ganz in Übereinstimmung mit Weissenfels zu finden, der in seinem öfter angeführten Buche dieser Meinung mit entschiedenen Worten entgegentritt.[13]) Daß die kleineren Sokratischen Dialoge wie Laches oder Eutyphron geeignet seien, das ethische Denken der Schüler zu befruchten, wird vielleicht kaum jemand behaupten: mit ihrer etwas pedantisch methodischen Argumentation und dem höchstens formal ergiebigen Ertrag sind sie eher geeignet, den naiven Anfänger, der von der Philosophie Enthüllungen erwartet, zurückzustoßen. Auch der Protagoras bietet mit seiner erkenntnistheoretischen Polemik und seinen unzureichenden psychologischen Grundanschauungen zu wenig Positives. Fast seltsam aber kann der Gedanke erscheinen, durch die Ideenlehre dem Schüler den Eintritt in das philosophische Studium zu vermitteln. Ihr Begründer hielt sie dereinst für das Letzte und Höchste, was der Philosoph erreichen könnte; und jedenfalls ist diese Lehre nicht nur eine der bedeutungsvollsten und einflußreichsten in der Geschichte des menschlichen Denkens, sondern auch eine der tiefsinnigsten und schwierigsten; die Eigentümlichkeit ihrer Grundanschauungen und die Dunkelheit der geschichtlichen Entwickelung, aus der sie hervorgegangen ist, setzt dem wissenschaftlichen Verständnis bis heute die stärksten Hindernisse entgegen. Daß Schüler von dem wahren Inhalt und dem Wesen dieser Lehre, oder auch nur von dem gefühlsmäßigen Untergrunde, aus dem sie erwachsen ist, eine einigermaßen zureichende Vorstellung bekommen könnten, wird man billig bezweifeln müssen. Daß aber die dogmatische und fehlerhafte Begründung derselben, die Platon z. B. im Phädon gibt, geeignet sein sollte, bei Anfängern Verständnis und Hochachtung für das Wesen philosophischer Wahrheiten hervorzurufen, ist ebenfalls nicht wahrscheinlich. Wenn nun gleichwohl so viele Pädagogen im Phädon die geeignetste

propädeutische Lektüre sehen, wenn man so manchen Lehrer die Erfolge rühmen hört, die er mit dieser Lektüre gehabt hat, so beruht das allerdings nicht bloß auf Selbsttäuschung; und doch ist es ein Irrtum, wenn man den Eindruck des Phädon dem theoretischen und dogmatischen Inhalt dieses Werkes zuschreibt. Es ist vielmehr der unvergleichliche Stimmungs- und Gesinnungsgehalt, der aus dem erzählenden Abschnitt spricht und freilich auch die dogmatischen Teile durchzieht, der hohe begeisterte Ernst und die eigentümliche Todesfreudigkeit, wodurch dieses dichterisch philosophische Meisterwerk zu allen Zeiten die Bewunderung seiner Leser erworben hat. Ist dem aber so, dann wird die Lektüre der erzählenden Abschnitte allein eine gleiche, ja, noch ungetrübtere Wirkung haben, die jungen Seelen mit einem heiligen Schauer vor der Macht philosophischer Gesinnung und der Kraft philosophischen Denkens zu erfüllen. Hierdurch ist dann allerdings mittelbar auch ein Antrieb zum eigenen Denken und somit eine Anknüpfung für die Propädeutik gegeben, wie das gleiche auch durch die Lektüre der Apologie und des Kriton, vielleicht auch den Gorgias und das erste Buch der Republik erreicht wird. Damit aber erscheint die Platonlektüre, die ja auch tatsächlich zumeist auf die genannten Schriften beschränkt wird, ganz auf der gleichen Stufe mit der Lessings oder Schillers, ja mit den meisten Gegenständen, die wir bisher abgehandelt haben: eine höchst wünschenswerte und förderliche Anknüpfung und Vorbereitung, aber kein Ersatz für den Unterricht in der Philosophie.

4.

Der Unterricht in der Philosophie.

Der vorige Abschnitt unserer Betrachtungen hat uns im einzelnen gezeigt, was unter philosophischer Vertiefung des Fach unterrichts zu verstehen ist und was die Leistungen eines solchen Unterrichts sein können. Er soll den Blick des Schülers vom einzelnen auf den allgemeinen Zusammenhang führen und ihm durch vertiefte Fragestellung einen Begriff von den Problemen vermitteln, welche die verschiedenen Wissenschaften beherrschen, ihnen Richtung und letzte Ziele geben. Er wird ihm die Notwendigkeit des philosophischen Denkens deutlich machen und das Bedürfnis danach erwecken, indem er zeigt, wie jedes

einzelne Fachgebiet, wenn man seine Grundbegriffe tiefer durchdenkt, in philosophische Fragen ausmündet. Die Aufgabe des propädeutischen Kursus im engeren Sinne wird es nunmehr sein, das auf diese Weise im einzelnen Gewonnene zu verbinden und dem Schüler hierdurch die innere Einheit zur Anschauung zu bringen, welche die Philosophie in der Betrachtung der verschiedenen Gebiete des Lebens und der Wissenschaft schafft. Er soll jetzt verstehen lernen, daß es dieselben großen allgemeinen Fragen sind, deren Lösung die Wissenschaft von den verschiedensten Seiten her zustrebt, und daß alle diese Fragen und Bestrebungen schließlich in einem gemeinsamen letzten Ziel gipfeln: dem, eine Weltanschauung zu gewinnen und zu begründen. Eine Weltanschauung, d. h. nicht nur eine einheitliche Zusammenfassung der Tatsachen, der Erfahrung und ihrer Gesetze, sondern darüber hinaus und auf ihr fußend eine einheitliche Wertung der Welt und des Lebens.

Dieses Ziel wird der propädeutische Unterricht dem Schüler immer nur als Ziel zeigen können. Die Größe und die Bedeutsamkeit der Aufgabe soll er ihm zum Bewußtsein bringen, aber er kann ihn nicht anleiten, sie zu lösen. Es ist nicht Sache der Propädeutik, sondern des wissenschaftlichen philosophischen Studiums, eine philosophische Weltanschauung zu erarbeiten und ihre Folgerungen im einzelnen zu ziehen. Wie sollte auch ein propädeutischer Unterricht das vermögen? Die subjektiven Anschauungen des Lehrers müssen gerade bei der ersten Einführung in eine Wissenschaft, und nun gar in die Philosophie, immer zurücktreten, damit der Schüler nicht von vorneherein unter einseitigen und zufälligen Gesichtspunkten das neue Gebiet betrachtet. Von einem allgemeingiltigen Gesamtinhalt der Philosophie aber oder gar einem solchen System kann man nach dem heutigen Standpunkt der Forschung nicht reden. Propädeutik kann und darf nicht dogmatisch sein. Eröffnet sie den Einblick in den inneren Zusammenhang der Probleme, zeigt sie, wie sie alle sich in einer großen Richtung zusammenschließen, so hat sie ihre erste Aufgabe erfüllt.

Hiermit nun verbindet sich notwendig und naturgemäß die zweite, dem Schüler die Wege zu zeigen, auf welchen die wissenschaftliche Forschung im einzelnen, das philosophische Denken im ganzen diesen Zielen zustrebt. In einzelnen Fächern, namentlich den exakten Naturwissenschaften, hat er bereits

praktisch erfahren, was wissenschaftliche Methode ist; jetzt gilt es, ihm die Einheit dieser Methode auf den verschiedenen Gebieten zum Bewußtsein zu bringen. Der grundlegende Unterschied, welcher Geistes- und Naturwissenschaften in zwei verschiedene Forschungsgruppen sondert, muß ihm in seiner trennenden Bedeutung klar werden; über diese Trennung hinaus aber soll er die großen gemeinsamen Grundzüge erfassen, die alles wissenschaftliche und philosophische Denken von der Bildung und dem Verlauf der Vorstellungen im praktischen Leben scheidet.

Diese Aufgabe kann der Unterricht nicht erfüllen, ohne wenigstens einige der wichtigsten Wege zu zeigen, welche das philosophische Denken tatsächlich zu jenem Ziele eingeschlagen, und einige der wesentlichsten Ergebnisse mitzuteilen, die es erreicht hat und die gleichsam die Marksteine auf diesem Wege bilden. So hat denn die Propädeutik auch gewisse positive Kenntnisse zu vermitteln, und zwar wird das innerhalb der verschiedenen philosophischen Disziplinen je nach ihrem Charakter und ihrem gegenwärtigen Stande in verschiedener Weise und in verschiedenem Umfang geschehen müssen. Freilich wird eine solche Einprägung vorläufiger Kenntnisse — denn darüber hinaus kann die Propädeutik nicht gehen — immer in zweiter Reihe stehen. Man wird sich hüten müssen, den philosophischen Trieb, den man erwecken will, durch eine oberflächliche und vorläufige Befriedigung abzustumpfen. Nichts könnte dem neu entstehenden Unterrichtszweig verderblicher sein, als wenn man ihn auf irgend einem Gebiet zum Eintrichtern von Formeln oder Tatsachen mißbrauchen wollte. Nicht das Vorläufige, sondern das Bleibende ist es, was jeder wahre Unterricht als Hauptsache ins Auge faßt; das Bleibende aber ist hier der philosophische Trieb, der erweckt werden und seine Richtung empfangen soll, der Blick, der in der Einzelerkenntnis die allgemeine Bedeutung erfaßt.

Wie wird nun der propädeutische Unterricht diese seine Aufgabe am besten lösen?

Da die Propädeutik vom einzelnen ins allgemeine führen soll, so liegt der Gedanke nahe, die Anlage des Lehrgangs diesem Weg entsprechend zu gestalten und methodisch von den verschiedenen Einzelgebieten aus ins allgemeine zu gehen. Der Unterricht würde dann zunächst unmittelbar die allgemeinen Fragen und Erörterungen wieder aufnehmen, welche in den Spezialfächern hervortraten, er würde nacheinander jede einzelne

von ihnen fortführen, bis er den Punkt erreicht hat, wo sich der Zusammenschluß mit anderen entsprechenden Problemen und Betrachtungen notwendig einstellt. Aus solchen Zusammenschlüssen und Verbindungen würde dann zunächst der Zusammenhang der verschiedenen philosophischen Einzelgebiete deutlich hervortreten, und zum Schluß würde ein Gesamtüberblick über diese Gebiete den großen Zusammenhang ergeben, in dem sie unter einander stehen und der in den Grundzügen der philosophischen Systematik zum Ausdruck kommt.

In der Tat hat sich uns im vorigen Abschnitt eine ganze Reihe von Ansätzen zu einem solchen Verfahren ergeben. Der natürliche Zusammenhang zwischen dem Einzelfach und dem philosophischen Gebiete, dem es beigeordnet ist, trat vielfach hervor. Überblicken wir diese Zusammenhänge noch einmal, so zeigt sich, daß folgende Übergänge von den Einzelfächern zur philosophischen Betrachtung gegeben sind.

1. Von der Grammatik zur elementaren Logik: Verhältnis des Wortes zum Begriff, des Satzes zum Urteil, überhaupt des Denkens zur Sprache. Wesen der Logik im Verhältnis zur Grammatik.
2. Von den Naturwissenschaften und der Mathematik zur Methoden- und Wissenschaftslehre. Induktion und Deduktion, Naturgesetze, Begriff der Gesetzmäßigkeit, der Entwickelung u. s. w.
3. Von der Optik und Akustik speziell zur Physiologie der Sinnesorgane und damit zur Psychologie. Theorie der Sinneswahrnehmungen, räumliche Anschauungen. Der psychische Vorgang in seinem allgemeinen Gegensatz zum körperlichen.
4. Von der Geschichte a) gleichfalls zur Wissenschaftslehre, b) zur Psychologie des Willenslebens, und zur Ethik. Verschiedene Arten der geschichtlichen Betrachtung. Materialistische und idealistische Geschichtsauffassung. Bedeutung des Individuums und des Individuellen überhaupt. Bedeutung der historischen Gesetze.
5. Von der deutschen und fremdsprachlichen Lektüre a) zur Ethik, b) zur Ästhetik. In der letzteren speziell: Verhältnis der Schönheit zur Sittlichkeit; Verhältnis der Schönheit zur Wahrheit (Idealismus und Naturalismus).

Diese Zusammenhänge sind nun zweifellos sachlich wie didaktisch in hohem Maße bedeutsam; gleichwohl aber sieht man, daß sie weit entfernt davon sind, das Gesamtgebiet dessen zu erschöpfen, was zur Propädeutik, auch wenn der Begriff noch so eng gefaßt wird, notwendig gehört. Zudem ist nicht abzusehen, wie der Zusammenschluß der einzelnen Abschnitte zum ganzen didaktisch durchführbar wäre. Es treten hier ähnliche Schwierigkeiten ein, wie sie im ersten Abschnitt dem Gedanken der Verteilung der propädeutischen Aufgabe sich entgegenstellten. Einerseits sind es immer nur Teilgebiete der philosophischen Disziplinen, die von den Einzelfächern aus unmittelbar zu erreichen sind. Andererseits leiten sehr verschiedene Einzelfächer mit gleicher Notwendigkeit auf dieselben Gebiete; wie man denn z. B. von überall her so ziemlich mit demselben Recht zur Methodenlehre und ihren Fragen, zu dem Begriff der Gesetzmäßigkeit, Kausalität u. s. w. gelangt. Man wird daher gut tun, in der Propädeutik diese Zusammenhänge überall, wo sie sich darbieten, eingehend zu berücksichtigen; man wird sie methodisch als Ausgangs- und Anknüpfungspunkte der philosophischen Betrachtung so oft wie möglich verwenden. Aber der Lehrgang im ganzen wird doch genötigt sein, sich an die überlieferte Systematik der einzelnen philosophischen Disziplinen anzuschließen. Ich darf hier aus persönlicher Erfahrung sprechen; bei den verschiedensten Versuchen, im mündlichen Unterricht, wie bei der schriftlichen Fassung des propädeutischen Lehrstoffs, ist es mir stets so gegangen, daß ich, mit einzelnen möglichst konkreten Fragen und Gedankengängen beginnend, fast ohne es zu bemerken, binnen kurzem in den systematischen Gang der Logik oder der Psychologie hineingeriet und mich fast wider Willen genötigt sah, ihn durchzuführen. Und am Ende ist es auch das richtige so. Die philosophische Systematik in ihren großen Zügen ist eben nichts zufälliges oder willkürliches; die Gesamtentwicklung der Philosophie hat daran gearbeitet, sie zu gestalten, und wie sie in einer inneren Notwendigkeit begründet ist, so wird man gut tun, schon bei der Einführung in die Philosophie den hier geschaffenen Zusammenhang zu wahren.

Man wird mich nicht mißverstehen, das Wort systematisch kann auf die Propädeutik nur in einem sehr eingeschränkten Sinne angewandt werden: es bezeichnet den Gang des Unterrichts in seinen großen Zügen, nicht aber Inhalt oder Methode im

einzelnen. Um eine einigermaßen erschöpfende Systematik, überhaupt um eine Vollständigkeit irgend welcher Art kann es sich nicht handeln. So werden schon nicht einmal alle philosophischen Disziplinen geeignet sein, zur Einführung in die Philosophie zu dienen. Ja, gerade diejenigen Gebiete, die zur Zeit im akademischen Unterricht und in der wissenschaftlichen Forschung am meisten im Vordergrunde stehen, sind zu diesem Zwecke wenig oder garnicht verwendbar. Dies ist erstens die Erkenntnistheorie; sie ist für den Anfänger zu schwierig und zu abstrakt, und man wird daher gut tun, alle eigentlichen erkenntnistheoretischen, d. h. im Kantischen Sinne kritischen Probleme aus der Propädeutik auszuscheiden. Allerdings, große Teile der Psychologie und fast alle Gedankengänge der Logik führen, wenn man sie zu Ende denkt, auf erkenntnistheoretische Probleme; aber eben die Linie, wo diese Berührung stattfindet, wird man am besten tun, als die Grenze zu betrachten, bis zu welcher die Propädeutik zu gehen hat, und über die hinaus ein gelegentlicher Ausblick, aber kein eigentliches Weitergehen gestattet ist. So wird man z. B. die Lehre von der Subjektivität der Sinnesqualitäten wohl dazu benutzen, um dem Schüler den subjektiven Charakter unserer Anschauungswelt zu verdeutlichen, und es wird das auch zweifellos gelingen, wenn man ihm den Gedanken einer Welt ohne Farben und Töne lebendig zu machen weiß. Es entzieht sich dem Verständnis des Schülers nicht, daß jene sinnlichen Eigenschaften, die wir den Dingen beilegen, als Wirkungen ihrer mechanischen und mathematischen Eigenschaften aufzufassen sind. Aber wenn man hieran die kritische Frage nach der Grundlage dieser letzteren knüpfen wollte, so könnte das den Anfänger nur verwirren. Ich habe gelegentlich in Österreich über das a priori vor Oktavanern sprechen hören und ich habe es selbst versuchsweise mit jungen Studenten getan, aber stets den Eindruck gehabt, daß die Schüler nicht imstande waren, zu folgen. Schon von dem, was Schulte-Tigges über Kausalität und ähnliches bringt, scheint mir manches zu schwierig, wiewohl die pädagogische Behutsamkeit seiner Darstellung unverkennbar ist.

Aus einem anderen Grunde sollte in der Propädeutik auch die Geschichte der Philosophie jedenfalls nicht als zusammenhängende Disziplin gelehrt werden, weder als Ganzes noch im Ausschnitt einzelner Epochen. Zwar gibt es nicht wenige Pädagogen, die anderer Meinung sind, namentlich unter den klassischen

Philologen, die in der Geschichte der alten Philosophie den besten und natürlichsten Zugang in die Philosophie und damit den geeignetsten Stoff für die Propädeutik sehen.[14]) Allein, wer den vorhergehenden Erörterungen, namentlich auf S. 45, gefolgt ist, wird von vornherein verstehen, warum ich dieser Meinung nicht beitreten kann. Das Historische als solches hat für die Einführung gar keinen Wert; es kommt im Gegenteil alles darauf an, daß der Schüler die Probleme als gegenwärtig, als dauernd bedeutsam empfindet, den Wert der positiven Gedanken unmittelbar an dem eigenen Bedürfnis messen und beurteilen lernt. Nicht, was unter geschichtlichen Bedingungen einmal war und warum es war, sondern was immer ist, kommt allein für ihn in Betracht. Im geschichtlich Bedingten das dauernd Giltige zu erkennen, ist keine Anfängerarbeit, und der Zusammenhang zwischen philosophischer Entwickelung und fortschreitender allgemeiner Kultur, nach heutiger Anschauung der wesentlichste Gesichtspunkt für die wissenschaftliche Behandlung der Geschichte der Philosophie, macht Voraussetzungen und Anforderungen, die für den Schüler gleichfalls ganz unerreichbar sind.

Etwas anderes ist es freilich, bei Besprechung der einzelnen Probleme und Ideen diejenigen geschichtlichen Gestaltungen mit heranzuziehen, in denen sie, wenn nicht den ersten, so doch den schärfsten und prägnantesten Ausdruck gefunden haben. Und dies wird geradezu geboten sein, sobald diese geschichtlichen Erscheinungen dem Schüler aus dem Fachunterricht bereits bekannt geworden sind. So wird man bei Besprechung der großen ethischen Prinzipienfragen die antiken Systeme, in denen die verschiedenen möglichen Standpunkte mit klassischer Einfachheit und Klarheit zum Ausdruck kommen, gewiß nicht übergehen. Allein diese Art der geschichtlichen Betrachtung macht keine Ansprüche an das historische Verständnis der Schüler, sondern sie dient zur Belebung und Vertiefung des sachlichen Verständnisses. Anderseits aber ist gerade diese Verbindung von sachlicher und geschichtlicher Betrachtung das geeignetste Mittel, das historische Interesse zu erwecken, das sich später betätigen soll; sie vermag das weit besser, als zusammenhängende geschichtliche Betrachtungen. Denn es ist zunächst nur die positive, für ihn brauchbare Wahrheit, die den Schüler auch in der geschichtlichen Betrachtung reizt, und es sind nur einzelne Höhepunkte, an die sich sein Interesse zunächst anknüpft. Daher ist auch eine Benutzung einzelner

größerer oder kleinerer Lesestücke wohl am Platze, aber wie gleichfalls vorhin schon betont wurde, als Ergänzung, nicht als Ersatz oder als Mittelpunkt des propädeutischen Unterrichts.

So bleiben denn wesentlich die vier Disziplinen: Logik, Psychologie, Ethik und Ästhetik als Feld für die propädeutische Behandlung übrig, und in der Tat wird sich der Unterricht auf diese vier Gebiete zu erstrecken haben. Freilich sind sie nicht ganz im gleichen Sinne und in gleichem Umfange der propädeutischen Behandlung zugänglich: die Lehrziele werden innerhalb jedes einzelnen verschieden gesteckt werden müssen, und dementsprechend wird sich auch der Lehrgang einigermaßen verschieden gestalten.

In der Ethik und Ästhetik, wo nicht wohl von eigentlich feststehenden Ergebnissen, sondern nur von herrschenden Ideen und typischen Richtungen gesprochen werden kann, wird es darauf ankommen, die wichtigsten von diesen in den Gesichtskreis des Schülers zu rücken und ihm mit den großen Fragen nach den Werten des menschlichen Handelns und Schaffens zugleich den Einblick in die Verschiedenheit der möglichen Beantwortungen zu eröffnen: eben hierdurch wird man ihn auf die Notwendigkeit hinweisen, sich durch selbsttätiges Denken eine Stellung diesen Fragen gegenüber zu erringen. Der Lehrer wird sich mithin hier nicht scheuen dürfen, entgegengesetzte Anschauungen zu Worte kommen zu lassen, ja er wird in seiner persönlichen Stellungnahme zurückhaltend und vorsichtig verfahren und in keinem Falle dem Schüler sein eigenes Urteil aufdrängen. Propädeutik darf, wie vorhin schon gesagt wurde, noch weniger als die Philosophie selbst, dogmatisch vorgehen. Auch ohne dies wird ein rechter Pädagoge die Urteilsweise seiner Schüler in bestimmte Richtung zu lenken vermögen, er wird sie vor allem vor oberflächlichen und falschen Anschauungen wahren können. Allein er soll sich bewußt bleiben, daß jedes positive Urteil, zu dem junge Menschen gelangen, nur vorläufig feststeht und daß in den meisten Fällen spätere Einflüsse, ja die bloße weitere Entwicklung des Einzelnen es verändern werden. Das Bleibende, was er zu erreichen vermag, sind nicht die feststehenden Urteile, die er seinen Schülern einprägt oder suggeriert, sondern — es sei noch einmal wiederholt — es ist das Verständnis für die Bedeutung der Fragen nach dem Werte des menschlichen Lebens, aus diesem hervorgehend der Trieb, sie der eigenen Individualität

und dem eigenen Bedürfnis entsprechend zu bewältigen, und damit zugleich das Interesse für die wissenschaftliche Gedankenarbeit, die allein hierzu behilflich sein kann.

Anders verhält es sich mit der Logik und Psychologie. Auf diesen Gebieten und fast nur auf diesen, gibt es unzweifelhaft positive und allgemein anerkannte Ergebnisse: festgestellte Tatsachen und Gesetze in der Psychologie, Begriffsbestimmungen und Axiome, Einteilungen und Schemata, den mathematischen ähnlich, in der Logik. Dadurch erwächst dem propädeutischen Unterricht zunächst die Aufgabe, diesen festen Bestand der Wissenschaft in seinen wesentlichsten Teilen dem Schüler verständlich zu machen und einzuprägen, und zugleich der Vorteil, daß er an dem Sicheren und Festüberlieferten gewissermaßen eine Stütze und einen Mittelpunkt für seine Betrachtungen besitzt. Nach allem Bisherigen versteht es sich freilich von selbst, daß es sich auch auf diesen beiden Gebieten in keiner Weise um systematische Vollständigkeit handeln kann — in dieser Hinsicht überschreitet m. E. selbst ein Teil der vortrefflichen österreichischen Lehrbücher die Grenzen des Wünschenswerten. Nur das sachlich Wichtigste und pädagogisch Fruchtbarste kann eingehender behandelt werden. Es versteht sich ferner, daß Einprägen auch hier nichts weniger als Einpauken bedeutet. Jedes Wissen um logische Bestimmungen und psychologische Tatsachen ist wertlos, wenn es nicht durch eigene Denktätigkeit erworben ist. Den Schüler zum Selbstfinden anzuleiten, ist die eigentliche Aufgabe des propädeutischen Lehrers, wie es die Aufgabe des Mathematiklehrers ist. Allerdings entziehen sich die Kontroversen, die sich im ganzen und im einzelnen an logische und psychologische Fragen anknüpfen, größtenteils dem Bereich der Propädeutik: in der Logik, weil sie für den Anfänger zu schwierig sind, in der Psychologie, weil ihm jede Möglichkeit fehlt, gegenüber Gegensätzen tatsächlicher oder methodologischer Natur einen Standpunkt zu gewinnen. Aber auch das wissenschaftlich Feststehende bietet Stoff genug zum denkenden Durchdringen. Insbesondere muß bei der Behandlung des einzelnen überall die allgemeine Bedeutung hervortreten, und der große Zusammenhang darf niemals für längere Zeit aus den Augen verloren werden. Die Fragen: was will die Logik? die Ethik? die Ästhetik? werden am besten gleich im Eingang des betreffenden Abschnitts erörtert. Auf die Mittel, die zur Erreichung des Ziels zu Gebote stehen, wird man in der

Psychologie wie in den Wertwissenschaften möglichst früh den Blick des Schülers lenken. Die Frage: was kann mit diesen Mitteln erreicht werden? was ist bisher erreicht worden? wird sich an den entscheidenden Stellen und am Schluß der einzelnen Abschnitte ganz von selbst aufdrängen. Die Erörterung der einzelnen Probleme kann freilich nicht jedesmal diesen Gesichtspunkt ausdrücklich hervorheben, aber sie müssen stets im Gesichtskreise bleiben und bei gebotener Gelegenheit immer wieder in den Vordergrund rücken. Auf diese Weise erwächst dem Schüler ein Verständnis für die Methode der einzelnen Disziplinen und ein kritisches Bewußtsein für die Wege und Ziele des philosophischen Denkens überhaupt.

Darf die Erörterung somit nirgends des Fernblicks auf einen weiten Hintergrund entbehren, so darf sie sich doch auch niemals in allzu weite Fernen oder allzu abstrakte Höhen verlieren. Der Zusammenhang mit der Anschauung darf dem Unterricht noch weniger verloren gehen als der mit der Idee. Die Schüler müssen stets das Gefühl haben, daß es die Erklärung der Wirklichkeit ist, die sie beschäftigt, nicht Hirngespinste und leere Verstandesübungen. Das wird ohne Mühe erreicht, ja es ist eine selbstverständliche Folge, wenn der Zusammenhang mit den Einzelwissenschaften und ihren konkreten Problemen gewahrt wird. Wenn die Abstraktionen der Logik für den Schüler zunächst schwerer erreichbar sind und weniger unmittelbares Interesse haben, als die Gedankengänge der Psychologie und der Ethik, so ist dafür gerade hier jener Zusammenhang um so enger und reichhaltiger. Bietet doch, wie wir gesehen haben, fast jedes Schulfach irgend eine Seite dar, die erst in der Wissenschafts- und Methodenlehre ihre rechte Beleuchtung findet. — Ein zweites Mittel, um jenen Zusammenhang mit der Wirklichkeit aufrecht zu erhalten, bietet die Auswahl der Beispiele; diese führt in den Wertwissenschaften wie in der Psychologie ganz selbstverständlich überall auf Leben und Lektüre zurück. Für die Logik ist es eine Art von pädagogischer Frage, ob ihre allgemeinen Formeln und Sätze besser durch die alt hergebrachten Schulbeispiele oder durch wirkliche Fälle des wissenschaftlichen, vielleicht auch des praktischen Lebens anschaulich gemacht werden. Doch liegt die Sache sehr einfach: was die moderne Seite der Logik betrifft, die Erörterungen der Methoden- und Wissenschaftslehre, so versteht es sich von selbst, daß Schulbeispiele für diese keinen Wert

haben würden, selbst wenn man sie erdenken wollte; eine Überlieferung dieser Art gibt es hier ja nicht. Für die elementare Logik aber und insbesondere die Syllogistik ist es nicht nur möglich, sondern auch wünschenswert, beide Arten zu verwenden: das schematische Schulbeispiel von dem weisen Sokrates und dem unsterblichen Cajus, weil es geeignet ist, den Inhalt der einzelnen Formeln und Schlüsse unmittelbar anschaulich zu machen, den wirklichen Fall, weil nur hierdurch die tatsächliche Bedeutung und der Wert jener Formeln zum Verständnis gebracht werden kann. So wird man in der Vereinigung beider ein wesentliches Hülfsmittel haben, um verwickelte und abstrakte Gedankengänge verständlich zu machen.

Für die äussere Gestaltung des Unterrichts ist die Sokratische Methode durchweg geboten. Mag man die Übertreibungen des Frage- und Antwortspiels, die gelegentlich auf den unteren Stufen hervortreten, mit Recht bekämpfen: in der Propädeutik sollte der Lehrer schlechterdings niemals längere Zeit hindurch zusammenhängend vortragen (mit einziger Ausnahme der völlig tatsächlichen Mitteilungen, die er z. B. in dem physiologischen Vorkapitel der Psychologie zu machen hat), sondern durchweg im Gespräch mit seinen Schülern, in Fragen und Antworten aus ihnen herauslocken, so viel sie finden können, und nur das Notwendige selber ergänzend hinzufügen. Auch in diesem Sinne gilt das Wort, das vorhin schon gesagt ist: die Kunst der Propädeutik ist die Kunst der Fragestellung. Dabei aber soll der Lehrer nicht vergessen, daß Sokrates nicht nur selbst seine Schüler fragte, sondern daß er sie zu eignen Zweifeln und Fragen anzuregen verstand und daß er gerade hierdurch der große Erzieher zur Philosophie geworden ist. Es ist freilich nicht leicht, junge Leute, deutsche insbesondere, zum Sprechen zu bringen, zumal auf einem Gebiete, wo sie sich nicht sicher fühlen; das ist an sich eher ein Vorzug als ein Tadel, aber es erschwert den Unterricht. Anderseits ist man doch auch nicht selten genötigt, bei einzelnen der Neigung zu geschwätzigem Sichhervordrängen entgegenzutreten. Da gilt es eben, mit pädagogischem Geschick zwischen beiden Klippen hindurchzusteuern. Die größte Schwierigkeit bereitet es nach meiner Erfahrung, die Schüler bei der Stange zu halten; auch beim besten Willen und ganz ausreichender Intelligenz kommen sie immer wieder dazu, von der Sache abzuschweifen. Und das ist natürlich genug, da ihnen das, worauf es eigentlich ankommt,

erst allmählich zu bewußter Klarheit gebracht werden kann und die wesentlichen Gesichtspunkte noch nicht von vornherein Motive ihres eigenen Denkens bilden. Zumal in der Logik schweift das ungeübte Denken immer wieder von den formalen Fragen auf den Inhalt ab und selbst für Studenten im zweiten oder dritten Semester bieten Begriffe, wie Zufall und Möglichkeit, Notwendigkeit und Gesetz in dieser Hinsicht starke Schwierigkeit. —

Sind nun durch die Besprechung die Schüler in die rechte Richtung geleitet und ist ihr Verständnis geklärt, so handelt es sich zweitens darum, die Ergebnisse des gemeinsamen Denkens fest und unzweideutig zu formulieren und ihnen hierdurch dem Schüler zum Eigentum zu machen. Hierzu bedarf es, wenn man nicht auf das veraltete Mittel des Diktierens zurückgreifen will, eines Lehrbuchs. So falsch es wäre, den Text eines solchen dem Unterricht selbst zu Grunde zu legen, so entschieden braucht der Schüler dasselbe, damit er zum Abschluß eine feste Formulierung für die einzelnen Probleme und Sätze, eine Übersicht über die größeren Zusammenhänge und die Möglichkeit des wiederholenden Durchdenkens im ganzen erhält. Ein solches Buch wird in der Auswahl des Lehrstoffs und im Lehrgang zugleich dem Lehrer eine Richtschnur geben, es wird ihm indessen für die methodische Behandlung des Gegenstandes in der Unterrichtsstunde selbst völlige Freiheit lassen. Es wird daher im einzelnen nicht zu ausführlich sein dürfen, aber doch die Gesichtspunkte, die in Betracht kommen, sämtlich berühren müssen; es wird insbesondere jene Berührungspunkte und Einmündungsstellen, wo die Einzelwissenschaften mit dem Gedankengange der Philosophie zusammentreffen, deutlich kennzeichnen müssen, ohne daß es doch auf die fachwissenschaftliche Seite der Probleme näher eingehen könnte. Und es wird endlich zwar nicht auf einer dogmatischen Systematik, wohl aber auf einheitlichen methodischen Gesichtspunkten fußen müssen, die dem Ganzen der philosophischen Propädeutik bei aller Verschiedenheit der einzelnen Gebiete ein einheitliches Gepräge geben.

Anmerkungen.

[1]) Als Ergänzung der folgenden Ausführungen bitte ich das 9te Kapitel meines Buches: „Erziehung und Erzieher" (Berlin, Weidmann, 1901) heranziehen zu wollen. Dagegen benutze ich die Gelegenheit, um ausdrücklich hervorzuheben, daß ich die Anschauungen, die im Schlußabschnitt meines Buches „Der deutsche Unterricht" über die philosophische Propädeutik ausgesprochen sind, nur noch teilweise zu vertreten vermag: die Aufgabe ist dort enger gefaßt als es mir heute, nachdem mich mancherlei persönliche Erfahrungen, namentlich die Bekanntschaft mit den österreichischen Gymnasien eines Bessern belehrt haben, richtig erscheint.

[2]) Es dürfte nützlich sein im folgenden das Verzeichnis der entsprechenden Schriften, soweit sie mir bekannt geworden sind, noch einmal abzudrucken. Zu Grunde gelegt ist dabei die Zusammenstellung in den Anmerkungen zu „Erziehung und Erzieher" (S. 333, 334), die ich für die letzten Jahre ergänzt habe.

a) Österreichische Literatur. A. Höfler, „Zur Propädeutikfrage". Wien 1884. A. Meinong, „Über philosophische Wissenschaft und ihre Propädeutik". Wien 1885; „Zur Reform der philosophischen Propädeutik" (Zeitschr. f. d. österr. Gymn. 1890 und 1899). Auch die Lehrbücher Höflers sind hier zu nennen — wiewohl ich im übrigen auf die Lehrmittel-Literatur nicht eingehen kann —, da sie eine grundsätzliche Bedeutung haben; es sind: „Grundlehren der Logik" (Wien 1890 und 1896); „Grundlehren der Psychologie" (1898). Beide sind in verkürzter Form zusammengefaßt, als „Grundlehren der Logik und Psychologie". Wien 1903. — Von besonderer Bedeutung endlich ist der Abschnitt über die philosophische Propädeutik in der 1900 erschienenen neuen Ausgabe der ministeriellen „Instruktionen f. d. Unterricht a. d. Gymnasien in Österreich", eine nach Inhalt und Form mustergiltige Arbeit.

b) Reichsdeutsche Literatur. Der erste, der nach der verhängnisvollen Bestimmung der Preuss. Lehrpläne von 1882 entschieden für eine Wiederherstellung und Erweiterung des philosophischen Unterrichts eintrat, ist Fr. Paulsen, sowohl in dem Aufsatze „Über Vergangenheit und Zukunft der Philosophie im gelehrten Unterricht" (Zentralorgan f. d. Interessen des Realschulwesens, 1885), als auch in der Schlußbetrachtung seiner „Geschichte des gelehrten Unterrichts" (1885 und 97). — 1890 (u. 1897) hat sodann der Verf. dieser Abhandlung in einem längeren Kapitel seines „Deutschen Unterrichts" Vorschläge zur Neubelebung der Propädeutik gemacht, die ich jedoch wie oben bemerkt, jetzt als veraltet betrachte und durch das eben angeführte Kapitel von „Erziehung und Erzieher" (1901) ersetzt habe. — Ferner folgen: G. Leuchtenberger, Die philosophische Propädeutik auf den höheren Schulen, ein Wort zu ihrer Wiedereinsetzung in ihre alten Rechte. 1893. — Fr. Polle, Über den Schulunterricht in der Philosophie (Prgmm. Dresden) und W. Schuppe, Erfolg und Mißerfolg (Zeitschr. f. d. Gymnw.). 1894. — Th. Ziegler, Die Philosophie in der Schule (Vortrag geh. auf der 43. Philologenvers. zu Köln, abgedr. in der Beilage zur Allgemeinen Zeitung) 1895. Baumeister in der allgemeinen Einleitung zu seinem Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre I (1895), S. 65 ff. — G. Wendt, Die philosophische Propädeutik (Baumeisters Handbuch

VII, 134 ff.) 1896. — PAULSEN, Artikel Philosophische Propädeutik in REINS Enzyklopädischem Handbuch der Pädagogik, 1897 u. 1903. — R. EUCKEN, Was läßt sich zur Hebung der philosophischen Bildung tun? (Zukunft 1898 Nr. 28). Ferner O. WEISSENFELS, Kernfrage des höheren Unterrichts. Neue Folge. Berlin 1903. — R. EUCKEN, Gesammelte Aufsätze zur philosophischen Lebensanschauung. Leipzig 1903, (Anhang: „Was soll zur Hebung der philosophischen Bildung geschehen"?) — R. JONAS, Die Philosophie in der höheren Schule. Berlin 1903. A. RAUSCH, „Über die Pflicht in höheren Schulen in die Philosophie einzuführen"; in den Verhandlungen der Direktorenkonferenz der Provinz Sachsen. 1903. (Also 4 beachtenswerte Publikationen in einem Jahre!)

[3]) Am leichtesten wird die Zeit auf der Oberrealschule zu gewinnen sein, die ja in mancher Hinsicht die freieste und vielleicht die aussichtsreichste unter den heutigen Schulformen ist, am schwersten auf dem ohnehin überlasteten Realgymnasium. Auf dem humanistischen Gymnasium würden, wie das „Erziehung und Erzieher" S. 278 ausgeführt ist, durch die Rückkehr auf die Normalstundenzahl der Lehrpläne von 1891 die beiden Wochenstunden für Philosophie ohne Schwierigkeiten und grundsätzliche Verschiebungen erübrigt werden können.

[4]) Prüfungsordnung f. d. Kandidaten des höheren Lehramts in Preußen. Halle, 1901. S. 44.

[5]) Auch EUCKEN weist a. a. O. S. 238 mit besonderer Schärfe auf diesen Mißstand hin und macht Vorschläge für seine Verbesserung.

[6]) Philosophisches Lesebuch, herausgeg. von MAX DESSOIR und PAUL MENZER. Stuttgart, 1903.

[7]) Der Deutsche Unterricht[2]. S. 46—51. 60—67.

[8]) Die philosophische Propädeutik auf nachwissenschaftlicher Grundlage. Barmen, 1897.

[9]) AUG. SCHULTZE-TIGGES Philosophische Propädeutik auf nachwissenschaftlicher Grundlage. Berlin, 1900. 2. Aufl. 1904.

[10]) Instruktionen für den Unterricht an den Gymnasien in Österreich. Wien, 1886. S. 142 ff.

[11]) Über JOS. SEEMÜLLERS einschlägige Schriften, vgl.: Der Deutsche Unterricht. S. 138 Anm.

[12]) Berlin, Weidmann, 1903.

[13]) WEISSENFELS schreibt (S. 88 ff.) zusammenfassend: „Der philosophische Gewinn, den Schüler mit denen man das Griechische noch so langsam lesen muß, aus der Plato-Lektüre ziehen, ist nicht so gar groß."

[14]) Es ist die Meinung der meisten Verfechter des alten humanistischen Gymnasiums. Auch WENDT a. a. O. neigt offenbar zu dieser Meinung, wie sich schon aus seinem anerkennenden Urteil über TRENDELENBURGS Elementa logices Aristoteleae ergibt. Allerdings erklärt er es für „wünschenswert, daß der Lehrstoff nicht bloß auf die alte Philosophie beschränkt werde". (S. 153.)



Druck von Paul Schettlers Erben, Gesellsch. m. b. H., Hofbuchdruckerei in Cöthen.

